

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra české literatury

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

### **Rozkrývání smyslu básnického textu se žáky 3. ročníku ZŠ**

Discovering the Sence of the Poems with Pupils of the 3rd grade of Primary  
school

Veronika Orságová

Vedoucí práce:	doc. PhDr. Ondřej Hník, PhD.
Studijní program:	Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. st. ZŠ

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Rozkrývání smyslu básnického textu se žáky 3. ročníku ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 10. 4. 2017

.....

podpis

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala především doc. PhDr. Ondřeji Hníkovi, Ph. D. za odborné vedení a cenné rady. Dále bych chtěla poděkovat pedagogům a dětem Základní školy Halenkov za pomoc při realizaci praktické části. Děkuji také všem, kteří mi byli oporou po celou dobu mého studia.

## **ABSTRAKT**

Cílem mé práce je hledání cest a metod, pomocí kterých s žáky budu moci co nejefektivněji odkrývat smysl básnického textu. Odkrývání smyslu básně vyžaduje aktivní přístup žáka. Je neslučitelné s transmisivním přístupem ve výuce. Mnoho poznatků je inspirováno konstruktivistickým způsobem výuky. Práce je zaměřena na žáky 3. ročníků základní školy. V praktické části na základě získaných poznatků z odborné literatury navrhuji, pilotně ověřuji a reflektuji takové literárně výchovné aktivity na 1. stupni základní školy, ve kterých má učitel jako primární cíl odkrývání smyslu básnického textu. Metody užití v této práci jsou v souladu s programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

poezie, odkrývání smyslu poezie, literární výchova, 3. ročník ZŠ, metody, RWCT

## **ABSTRACT**

The goal of my dissertation is to find ways and methods by which pupils will be able to most effectively reveal the sense of poetic text. Unearthing the meaning of the poem requires a proactive approach of pupil. It is incompatible with the transmissive approach in teaching. Much knowledge is inspired by constructivist teaching methods. The work is aimed at pupils of the third grade of elementary school. In the practical part based on lessons learned from the literature I suggest pilot verification and contemplate such literary and educational activities in the first grade of primary school, where the teacher has the uncovering of the meaning of poetic text as the primary objective. The methods used in this work are consistent with the program Reading and Writing for Critical Thinking.

## **KEY WORDS**

Poetry, discovering the sense of the poems, literature, pupils of the 3rd grade of Primary School, methods, RWCT

## Obsah

1	Úvod.....	8
2	Cíl práce .....	9
3	Teoretická část .....	10
3.1	Poezie.....	10
3.1.1	Vymezení pojmu .....	10
3.1.2	Verš, rytmus a rým .....	11
3.1.3	Smysl básně.....	11
3.2	Funkce literatury.....	13
3.2.1	Estetická funkce .....	13
3.2.2	Formativní funkce .....	13
3.2.3	Poznávací funkce.....	14
3.3	Čtení poezie (a nároky na čtenáře poezie).....	14
3.4	Poezie na základní škole.....	17
3.4.1	Psané (formální) kurikulum – Rámcový vzdělávací program .....	17
3.4.2	Reálné kurikulum .....	18
3.5	Pojetí výuky .....	20
3.6	RWCT – Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení.....	21
3.6.1	Třífázový model učení .....	23
3.7	Charakteristika mladšího školního věku .....	26
4	Praktická část .....	30
4.1	Charakteristika dětských skupin.....	31
4.1.1	ZŠ Halenkov.....	31
4.2	Lekce Čumbulák.....	34
4.3	Lekce Listopad.....	41
4.4	Lekce Maminčin dar .....	48
4.5	Lekce Oblaka .....	54
4.6	Lekce Klouzačka .....	60
4.7	Lekce Čím voní hlína .....	66

4.8	Lekce Cestička k domovu.....	72
5	Závěr .....	78
6	Seznam použitých informačních zdrojů .....	80
7	Seznam příloh .....	82

## PŘÍLOHY

# 1 Úvod

Nejdůležitějším kritériem diplomové práce bylo, abych po dokončení poslední stránky cítila, že odvedená práce ve mně vyvolala změny, které se projeví v mé pedagogické praxi. Ráda učím a své povolání beru přiměřeně vážně. Uvědomuji si, že hraji důležitou roli v životech dětí, která je pro ně ovlivňující po celý život.

Dříve jsem nepatřila mezi fanoušky čtení poezie. Na základní škole jsem sice ráda recitovala, ale bylo to především z důvodu, že jsem se mohla určitým způsobem dramaticky vyřádit. Nepřemýšlela jsem nad tím, co báseň může vyjadřovat. Přišlo mi to obtížné. Nikdo to po mě ani nechtěl. Dnes už vím, že jsem poezii neuměla číst. Jak je možné, že mě to nikdo neučil? Vždyť v čítankách byla spousta básniček, které jsme se učili memorovat.

Napadlo mě, že i já budu ta, která bude učit žáky číst. Umět číst neznamená pouze znát všechna písmena abecedy. Jak ale mohu učit správně číst poezii, když to sama neumím? Počátky mé diplomové práce sahají do polic s poezií. Hledala jsem svůj postoj k tomuto literárnímu druhu. Nebylo to jednoduché, ale velmi důležité pro můj osobní posun.

Velká část naší populace nemá k poezii vyvinutý kladný vztah. V dnešním přetechizovaném světě čtou lidé velmi málo. A jen malinká část z této hrstky si vybírá poezii. Snad mají pocit, že se jedná o něco pro ně nesmyslného, příliš složitého a příliš uměleckého. Přitom si jen stačí udělat čas, otevřít se a zamyslet se. A na to dnešní společnost není zvyklá. Naučili jsme se přijímat věci a myšlenky v co nejvíce hotovém stavu, polotovary a prefabrikáty všeho, tak abychom s nimi nemuseli téměř vůbec pracovat. Mylně jsme se domnívali, že si ulehčíme život. Dali jsme však více prostoru komerci, která se živí lenivostí a život nám spíše komplikuje.

Touto diplomovou prací nezajistím, aby všichni mí žáci milovali poezii. Tato myšlenka by byla utopií. Chci, aby žáci zjišťovali, že poezie nám ukrývá smysl, který dává určitý odkaz a že tento smysl není pro ně nic nedosažitelného. Ondřej Hník (2014, s. 67) uvádí, že *„důležitou rolí základní školy je u žáků formovat vztah k literárnímu učení i četbě.“* Dále uvádí, že *„je nezbytné zprostředkovat kvality uměleckého textu, pěstovat cit pro umělecký výraz a zároveň i pro jeho porozumění.“*



## 2 Cíl práce

Cílem mé práce bude **hledání cest a metod, pomocí nichž s žáky budu moci co nejefektivněji odkrývat smysl básnického textu.**

Pochopení smyslu básně vyžaduje aktivní přístup žáka. Jednou z mých hypotéz tedy je, že **opravdové odkrývání smyslu básně je neslučitelné s transmisivním způsobem vyučování.** Další mou hypotézou je, že **smysl poezii se na základních školách dělá jen velmi zřídka, a tak pro mnoho žáků budou mé hodiny novou zkušeností.**

V teoretické části diplomové práce se budu zabývat studiem odborné literatury, kde budu hledat odborné poznatky pro odkrývání smyslu poezie s žáky 3. ročníku základní školy. Klíčovým předpokladem pro kvalitní hodiny s poezií je uvědomění si, že nejde o hotový přenos poznatků. Učitel nemůže s žáky báseň pouze přečíst a předpokládat, že když jim smysl básně vysvětlí, plně ho pochopí. To nelze. Poezie je založena na vlastním prožitku.

Cílem praktické části bude **na základě získaných poznatků z odborné literatury navrhnout, pilotně ověřit a reflektovat takové literárně výchovné aktivity na 1. stupni základní školy, ve kterých má učitel jako primární cíl odkrývání smyslu básnického textu.**

Především kvůli tomu, že jsem teprve na začátku pedagogické profese a mé zkušenosti tedy ještě nejsou příliš obsáhlé, zaměřím se konkrétně na 3. ročník základní školy. Také předpokládám, že díky mé zaměřenosti na uvedenou věkovou skupinu, budu moci nad touto prací hlouběji přemýšlet.

### 3 Teoretická část

#### 3.1 Poezie

##### 3.1.1 Vymezení pojmu

Určit s přesností, co je poezie (z řeckého poesis = tvoření) nebývá vždy jednoznačné. K vymezení pojmu jsem volila citaci Josefa Peterky z knihy Teorie literatury pro učitele. Tuto citaci považuji pro svou práci za nejvhodnější vzhledem k tomu, že uvedená literatura je primárně určena pro potřeby učitelů. Nabízí nám zobecnění a nadhled. Sám autor je zároveň bývalým středoškolským učitelem a v dnešní době pracuje jako vysokoškolský pedagog, který připravuje budoucí učitelé. To jsou také důvody, proč právě tohoto autora volím i u mnoha dalších citací.

*„V citové nadsázce označuje krásu, přesněji výjimečnou krásu „vyššího“ typu. Tento význam zřejmě pochází z dob, kdy poezie, ceněná více než próza, splývala se slovenským uměním vůbec. Poezie v dnešním významu „pouze“ jedním z literárních druhů. Její pojmový rozsah se zúžil v podstatě na texty v řeči vázané.“* (Peterka, 2006, s. 185)

Někteří autoři také hovoří, že je jednodušší uvádět, co poezie není. Nebo ji srovnávají s dalšími literárními druhy (prózou a dramatem). *„Poezie (básnictví) se nejnapadněji liší od prózy formou verše, který uchovává příznak svátečních obřadů, vznešeného stylu a volné imaginace. Oproti dramatu, které bylo po dlouhá staletí rovněž psáno ve verších, se pak vyznačuje tím, že není psána za účelem inscenace.“* (Peterka, 2006, s. 185). Pro srovnání ještě vkládám definici, kterou uvádí Ladislava Lederbuchová (2002, s. 237) *„Slovesná výrazová forma, opak prózy. Také označení souboru básní, básnictví. Texty lidové slovesnosti a literatury vyjádřené veršem, tj. řečí vázanou, řídící se pravidly zvláštní rytmičné a melodické výstavby – tj. specifickou intonací. Tato stylizace zvukové stránky jazyka je schopna utvářet významy citové atmosféry textu a podporovat jejich komunikaci. Proto je poezie vhodnou výrazovou formou lyriky. Spojení poezie a lyriky v novodobé literatuře je ustáleno a předpokládáno – pojem lyrika vyvolá představu básně a naopak. Výpravná poezie působí v moderní literatuře jako výjimečná, přestože ať do doby renesance byla poezie dominantní výrazovou formou i pro žánry epické (antický, později rytířský epos) a v dramatu se verš udržel ještě mnohem déle (např. klasicistní veršované drama).“*

### 3.1.2 Verš, rytmus a rým

Dále je potřeba si definovat pojmy, které s poezií neodmyslitelně souvisí a také udávají její smysl. Verš, rytmus a rým.

Jak uvádí Josef Peterka (2006, s. 114): „*Verš je základní stavební jednotka básně. Člení řeč nezávisle na větách podle vlastní intonace a sémantiky.*“ Dále k tomuto pojmu vymezuje i veršovanou intonaci. „*Veršovaná intonace se utváří v konfrontaci s intonací větnou, kterou zvukově a tím i významově přehodnocuje. Zavádí totiž vlastní důrazy a pauzy, přesouvá intonační centrum výpovědi, čímž zdůrazňuje některá slova či větné členy. V psané formě mají verše podobu pod sebe řazených úseků textu stejnoměrného nebo i různého obsahu. Na rozdíl od souvisle psané prózy přitom zůstává na stránce víc bílého místa. Prázdná plocha působí jako upozornění na význam textu uvnitř a zároveň výzva k zpomalenému, soustředěnému čtení.*“ (Peterka, 2006, s. 114)

**Rytmus** je záměrné uspořádání zvukových prvků, pravidelně se opakujících v každém verši a vytvářejících tak rytmický impuls, tj. očekávání, že verš, který následuje po řadě veršů obdobně uspořádaných, bude zase po stránce zvukové uspořádán stejně.“ (Brukner, Filip, 1997, s. 290) Rytmus se nevyskytuje pouze v poezii, ale je neustálou součástí žákova života. „*Základem rytmu je pravidelné střídání fází (periodicita).*“ (Peterka, 2006, s. 116) Již v prenatálním období žák vnímá rytmus matčina srdce, který mu dává pocit bezpečí a klidu. Dále se žáci s rytmem setkávají v hudbě, tanci, říkadlech, přírodních jevech atd. Rytmus je tedy dítěti velmi blízký. „*Slovesný rytmus spočívá především v organizování slabik do určitých sestav a jejich periodickém střídání. Zpravidla je spjat s verši, využívá jej však také více či méně rytmizovaná (případně navíc i rýmovaná) próza.*“ (Peterka, 2006, s. 116)

Pro potřeby této diplomové práce je ještě třeba hovořit o pojmu **rým**, což je souzvuk hlásek na konci veršů nebo poloveršů. Josef Peterka (2006, s. 122) uvádí, že „*rým posiluje zvučnost (eufonii, rytmus) a zapamatovatelnost textu, ovlivňuje význam.*“

### 3.1.3 Smysl básně

Abychom s dětmi mohli opravdu odkrývat smysl básně, je potřeba si tento pojem vysvětlit. Dále se nám nabízí i pojmy téma a interpretace literárního díla.

Na základních školách se stává, že se pedagog zaměří pouze na téma literárního díla. Jaký je tedy rozdíl mezi těmito dvěma pojmy? A je to důležité?

Josef Peterka (2006, s. 217) přirovnává „*téma k tělu a smysl básně k duši díla. Téma lze popsat a analyzovat. Smysl je třeba prožít, pochopit, případně dílu udělit. Smysl bývá svou povahou nesamozřejmý, provokující, subtilní, hluboký, pojmově nevyčerpatelný, přesahuje to, co dílo vypovídá (Gadamer), čímž poukazuje ke komplexu životní zkušenosti, k celkovému horizontu světa (společnosti a dějin), k otázkám lidské existence. Tyto obecné, transliterární kontexty vyplývají již ze znakovosti literárního textu, který je vždy konkrétním modelem či metaforou univerza. Svůj názor na život a vztah k světu vyjadřuje literární dílo jak tím, co tematizuje, tak tím, o čem mlčí.*“

Smysl literárního díla by měl být pro žáky blízký, uchopitelný a pochopitelný. Při výběru básně zvažujeme, jaké jsou zkušenosti žáků a co by je mohlo zajímat. Také musíme znát úroveň dané třídy, co se práce s poezií týká.

U některých textů je smysl zřejmý na první pohled. U jiných děl mohl ten pravý smysl autor důmyslně skrýt. V hodinách, kde pracujeme s poezií, žáky učíme naslouchat básni, a tím i autorovi.

**Interpretace** dle Josefa Peterky (2006, s. 219) „*obrací pozornost ke specifčnosti literárního sdělení. Od pouhé analýzy či popisu, které interpretace předpokládá, se liší zejména hlubším vědomím souvislostí. Zatímco analýza sleduje, jak je text udělán, interpretace sleduje, co text znamená. Je tázáním po autorově záměru, smyslu díla.*“

K pojmu interpretace se vyjadřuje i Jaroslav Vala (2013, s. 11): „*Žádná interpretace literárního díla však není úplná, pokud interpret pomine jeho nejvýznamnější složku, pokud neusiluje o vyjádření jeho smyslu.*“

Interpretace literárního díla se nám jednoduše může změnit v dezinterpretaci. „**Dezinterpretace** se zcela míjí s intencí/smyslem/žánrovým kódem díla, dedukuje z chybných premis, „jde proti duchu“ autorovy tvorby (v extrémních případech může být i účelovou falzifikací)...Současná teorie přitom zaujímá k problému dezinterpretace značně rezervovaný postoj, poukazuje na neuchopitelnost, rozpornost či protismyslnost autorských záměrů, na plynulost přechodu mezi subjektivně vyhocenými interpretacemi a

dezinterpretací. Ve školní a žurnalistické praxi však chybné interpretační výkony nesporně existují.“ (Peterka, 2006, s. 225)

### 3.2 Funkce literatury

Pro objasnění proč s žáky smysluplně realizovat hodiny literární výchovy je potřeba uvést funkce literatury. „*Funkcemi tedy zpravidla nemyslíme všechny účinky, které text v rámci komunikace vyvolává ani všechny role, které může v různých společenských situacích plnit, nýbrž pouze funkce zřetelně naprogramované ve struktuře textu.*“ (Peterka 2006, s. 53)

#### 3.2.1 Estetická funkce

V knize Teorie literatury pro učitele Josef Peterka (2006, s. 53) nejprve zmiňuje estetickou funkci. „*Charakterizuje texty určené pro zážitek, jež tím odlišuje od ostatních jazykových projevů. Její zvláštní povahu vystihuje paradox účelná bezúčelnost. Bezúčelovostí se míní skutečnost, že estetická funkce vyvazuje text/sdělení z bezprostředních úkolů životní praxe. Přívlastek účelná poukazuje na to, že priorita estetické funkce sdělení neruší, nýbrž činí je působivým a význačným. Estetická funkce tedy dává slovu prostor; literaturu osvobozuje od tlaku vnějších povinností a zároveň otvírá univerzu.*“

V souvislosti s touto funkcí Josef Peterka (2006, s. 53) hovoří i o typických prvcích, které zakládají estetickou funkci: *zvláštní způsob záznamu, aktualizace jazyka (zvukové kvality, metafor) a příběh (fikčního nebo i dokumentárního typu).*“

#### 3.2.2 Formativní funkce

Dále uvádí Josef Peterka (2006, s. 55) formativní funkci. „*Zakládá morální normy a vyjadřuje postoj k hodnotám, čímž se snaží usměrnit přesvědčení čtenáře i jeho jednání. V různých kontextech se označuje rovněž jako funkce hodnotící, etická či mravoučelná, funkce persvazivní (přesvědčovací), agitační; volnější je souvislost s funkcí edukativní (vzdělávací).*“

Nejčastěji se formativní funkce projevuje „*poučným příběhem, zosobněním dobra a zla v postavách, hodnotícím názorem (autora vypravěče, lyrického subjektu).*“ (Peterka, s. 55)

### 3.2.3 Poznávací funkce

Jako poslední uvádí Josef Peterka (2006, s. 59) funkci poznávací. *„Není dána množstvím faktických informací, ale zejména myšlenkovým potenciálem a kritickým odstupem...V rovině programové estetiky se zásadně staví proti cenzuře, autocenzuře i didaktismu; klade důraz na autentické svědectví, program (totálního) realismu, na součinnost literatury a vědy či filozofie.“*

Jaroslav Vala v knize *Poezie, studenti a učitelé* (2013, s. 12) používá citaci Krolla a Evanse (2008), která nám může také objasnit funkci poezie. *„Poezie reprezentuje specifický způsob vnímání, při kterém fantazie vyvolává metaforické (obrazné) myšlení. Upevňuje takové myšlenkové spoje, které v nás vyvolávají originální a překvapivé myšlenky a představy. Autoři dodávají, že výuka poezie je opodstatněna pro svou schopnost rozvíjet myšlení, zároveň poezie představuje symbol jazykové complexity, zdokonaluje tedy naše vyjadřovací schopnosti a generuje estetické potěšení.“*

### 3.3 Čtení poezie (a nároky na čtenáře poezie)

Východí pro kvalitní odkrývání smyslu básnického textu je postavit si poezii, co se smyslu textu týká, na stejnou úroveň jako prózu. Uvědomit si, že ji lze číst s porozuměním. Tento fakt byl pro mě velmi ovlivňující. Vnímala jsem poezii jako vyšší úroveň, které nedosáhne každý. Myslela jsem si, že básně může číst jen ten, kdo má rozvinutou čtenářskou intuici a cit pro obraznost, které dosáhl čtením prózy. Naprostý nesmysl. Básně se naučíme číst čtením básní.

*„Žáci by měli mít možnost setkávat se s básnickými texty různého charakteru, zaměření i stupně náročnosti. V oblasti čtenářství (a čtenářství poezie není výjimkou) totiž existuje přímá úměrnost mezi intenzitou četby a recepčními (čtenářskými) schopnostmi, kterou potvrzuje řada výzkumů (Anderson, Wilson, Fielding, 1988; Cunnigham, Stanovich, 1998; Knapp, 1995; Krashen, 2004; Stanovich, 2000).“* (Vala, 2013, 12n)

Postavení čtenáře vůči poezii popisuje Vladimír Křivánek (2000, s. 86), který uvádí, že *„čtenář i interpret v případě skutečné poezie vždy stojí před hlubokým tajemstvím, které se vzpírá racionálnímu pochopení a vědecké definici.“*

Článek s názvem *Číst se naučíme zase jen čtením v Mladé frontě Dnes* (Hausenblas, Košťálová, Šlapal a kol., 2017) uvádí, kdo je dobrý čtenář: *„Nejenže*

*přelouská text a zjistí, co se v něm říká doslova. Snaží se odhalit, co důležitého se tím myslí a proč nám to autor vůbec říká. A také jak to dělá – jaké informace vybírá a o čem mlčí, jaká slova volí a jak text uspořádá. Čtení by mělo přinést pocit uspokojení. Ten přichází, když se začteme do příběhu nebo se necháme unést básní. Když získáme odpověď na otázku. Když sdílíme zážitky s přáteli. Když pochopíme něco nového o svém životě nebo o světě kolem, když rozlouskneme text, který nám vzdoroval...Dobrá zadání pomáhají čtenáři odhalit to, co text skrývá.“*

Myšlenku sdílení podporují i autoři textu Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka (2011, s. 8): *„Čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumění a pochopení s dalšími čtenáři. Svě pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si schod a přemýšlí o rozdílech.“* Na tyto poznatky v praxi dbáme tím, že dětem dáváme prostor k diskusi i k vlastnímu zamyšlení nad přečteným textem.

Důležitou součástí odkrývání smyslu textu (nejen básnického) je **čtení s porozuměním**. Jinými slovy, aby žák byl schopen najít smysl textu, musí mu porozumět. *„Dovednost číst s porozuměním je nezbytným základem k tomu, aby se děti mohly dál dozvídat, učit, rozvíjet své chápání i citění, a to téměř v každém předmětu.“* (Košťálová a kol., 2010, 2)

*„Čtení s porozuměním klade na osobnost recipienta (i učitele) větší nároky. Čtenář by se při ní měl projevit jako aktivní, inteligentní partner pisatele...“* (Peterka, 2006, s. 74) To jen potvrzuje hypotézu, že odkrývání smyslu básně je neslučitelné s transmisivním přístupem ve výuce. O aktivitě čtenáře se můžeme dočíst již v knize z roku 1969 Jak číst poezii: *„Nepůjde o školské vysvětlování, o přepisování básní popularizační prózy. Čtenářům současné poezie nelze uspořít trpkost a radost vlastního úsilí o výklad básně – už tím bychom znemožnili její opravdové pochopení, neboť ona dnes to úsilí předpokládá.“*

Na aktivitu žáka v hodině literatury poukazuje i odborná literatura Gramotnosti ve vzdělávání (2010, s. 8): *„Učení se neobejde bez aktivního čtení spojeného s porozuměním na vyšších hladinách mentálních operací... Na zvládnutí čtenářských dovedností závisí výsledky učení žáků: jsou k dispozici průkazné doklady o tom, že žáci, kteří jsou na konci třetího ročníku nedostatečně kompetentními čtenáři a zaostávají také v psaní, už nikdy nedohoní své vrstevníky ve výsledcích učení.“*

Tím, že žáky učíme číst s porozuměním je zároveň, učíme porozumět jejich životu. Prostřednictvím textů se setkávají s myšlenkami, které mohou řešit hravě a ne „naostro“ až na ně v životě přijde řada. Řeší, kdo jsou, kam patří, seznamují se světem kolem sebe, se svými pocity, s pocity jiných lidí atd.

*„V pracovním životě představuje schopnost dobře číst jasnou výhodu především proto, že umožňuje svému nositeli snáze získat nové poznatky a ty zapracovat do svých poznatkových struktur. Platí oboustranný vztah: čím víc toho člověk ví, tím snáze rozumí novým a složitějším textům, a čím lépe umí číst, tím snáze si osvojuje nové myšlenky a poznatky.“* (Gramotnosti ve vzdělávání, 2010, s. 8)

Čtení s porozuměním také významnou měrou pomáhá porozumět záměrům autora. Žák by si měl uvědomovat moc autora. Tuto skutečnost opět může vnímavý čtenář převést do svého života. *„Autor, který píše třeba blog nebo novinový článek, může svým psaním ovlivňovat názory a postoje čtenářů přímo. Má vliv na to, jakou si dělají představu o světě. Jak rozpoznat jaké má autor úmysly? Poznáme na čí straně je? Podíval se na problém i z jiných stran? Co chtěl, abychom si mysleli, cítili, udělali?...Pokročilí čtenáři dokážou sledovat a rozeznat, jak autoři svoji moc využívají.“* (Hausenblas O., Košťálová H., Šlapal M. a kol., 2017)

*„Autor a čtenář, i když se třeba nemohli nikdy potkat v prostoru a čase, se mohou sdílet prostřednictvím uměleckých, kulturních nebo náboženských konstant, které jsou jim oběma vlastní. Pokud je interpret odhalí, činí je pro sebe, vrstevníky nebo i studenty aktuálním, a je to možné pouze tehdy, pokud pátrá po smyslu díla. Můžeme říci, že uměleckým dílem objektivizuje tvůrce nadčasové hodnoty, jež jsou spojeny s jeho individuálním životem, svým jakkoli znázorněným trápením i umělecky zpodobněnými projevy radosti nám umožňuje prožitek krásy, citu, emocí...Interpret by měl svým úsilím mířit stejným směrem.“* (Vala, 2013, 11)

Jak už jsme si připomněli, čtení člověka mnohostranně formuje a připravuje na život. Nezapomeňme na to, že se pomocí něho naopak dokážeme uvolnit od každodenních starostí, zavádí nás do světa fantazie a přináší nám radost. To jsou důvody, proč dítě k četbě přilne. Potřebuje zážitky, které mu četba zprostředkuje a těch nedosáhne, pokud četbě neporozumí. Na tuto skutečnost poukazují i autoři článku Je to pravda nebo vymyšlené v Mladé frontě Dnes: *„Hrajeme si se spisovatelem na jako – jako že můžeme jeho vyprávění nebo básni na chvíli uvěřit. Čtenáři si užívají toho, že díky autorovi a jeho*



*textu pobývají smyšleném světě – aby se nejen pobavili, ale aby jim možná došlo i něco důležitého o našem světě skutečném. Abychom si tuhle radost mohli užívat, odpustíme spisovatelům, že „si vymýšlí.“ Otázka: „A to se opravdu stalo?“ nepatří do krásné literatury, ale k četbě zpráv a věcným textům. Kdo chce číst jen „podle pravdivé události“, ten nemůže poznat duši a srdce tak do hloubky, jako to nabízí velcí spisovatelé. (Hausenblas, Košťálová, Šlapal a kol., 2017)*

Neodmyslitelnou součástí četby je prožitek. To je to, čím dítě k četbě přivedeme a čím ho text zaujme. To je to, čím ho motivujeme k porozumění textu.

### **3.4 Poezie na základní škole**

*„Školská praxe se odvíjí od standardu vzdělání a výchovy v určité epoše, a tento standard není ničím jiným než společenskou a politickou konvencí. Školská práce tak do značné míry závisí na vzdělávání a výchově učitele, na kurikulárních dokumentech apod. Avšak nakonec vždy také souvisí s jeho individuálním osobnostním ustrojením.“ (Vala, 2013, s. 11)*

Pokud chceme řešit otázku postavení poezie na základní škole, musíme brát v úvahu dvě hlediska – psané (formální) a reálné kurikulum.

#### **3.4.1 Psané (formální) kurikulum – Rámcový vzdělávací program**

Při stanovení cílů se pedagog řídí Rámcovým vzdělávacím programem (dále jen RVP) pro daný stupeň vzdělání. „*Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) vznikl v návaznosti na Bílou knihu jako klíčový dokument, který konkretizuje požadavky státu vymezením základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání.*“ (Spilková, 2005, s. 22) My budeme vycházet z RVP pro základní vzdělávání.

Literární výchova spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. „*Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.*“ (MŠMTV, 2015, s. 16)

Tato oblast se dále dělí na vzdělávací obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a další cizí jazyk.

*„V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.“ (MŠMTV, 2015, s. 16)*

Cíle jsou definovány v očekávaných výstupech. My se zaměříme na očekávané výstupy 1. období. Ty uvádí, co by měl žák v rámci literární výchovy umět na konci 3. ročníku.

V následující části zdůvodním, že porozumění smyslu textu ovšem RVP předpokládá a promítá tuto schopnost do očekávaných výstupů. Pro učitele je to však velmi obtížné vyčístit neboť očekávané výstupy jsou charakterizovány velmi obecně. **Žák by měl umět vyjadřovat své pocity z přečteného textu.** Proto, aby žák mohl zjistit své pocity z přečteného textu, plně si je uvědomit a dát je najevo, je potřeba pochopit smysl textu. Stále jsem svědkem toho, že ze základní školy nevymizela otázka: „Líbila se vám básnička?“ Uzavřená nic neříkající otázka. Její obdobou je „Jak se vám básnička líbila?“ Na první pohled otevřená otázka, avšak vůbec nepodněcuje žáky k diskusi. Jen si na ni zkuste odpovědět.

Dále by měl žák **tvořivě pracovat s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.** Aby mohl žák tvořivě pracovat s textem poezie, musí pochopit její smysl. Již při tak jednoduché aktivitě jako je doplňování básně, můžeme pozorovat, kdo již smyslu rozumí a kdo ne. Při samostatném tvoření textu v závislosti na výchozím literárním díle, je nezbytná potřeba pochopení tohoto díla, aby zde byla přítomna souvislost.

Jako učivo v literární výchově uvádí RVP poslech literárních textů, zážitkové čtení a naslouchání, tvořivé činnosti s literárním textem, seznámení se základními literárními pojmy, seznámení s literárními druhy, tedy i s poezií.

### **3.4.2 Reálné kurikulum**

*„Poezie má ve výuce literatury obtížnou pozici: žáci ji často odmítají, mnohým připadá nepotřebná, nesrozumitelná, nudná a odtaziť. Přesto je možné při použití*

*vhodného přístupu tento negativní vztah měnit. Tuto situaci potvrzují i realizované výzkumy v dané oblasti (Pike, 2000a, 2000b, 2000c; Hanratty, 2012; Ewa-Wood, 2008; Young, 2007; Hník 2010. Hlubší pohled na danou problematiku však prozrazuje, že hlavním činitelem, který tuto situaci způsobuje, není většinou poezie sama o sobě a nejsou to ani žáci. Žáci pouze reagují na situace, do nichž je dostávají jejich učitelé. Jak ukazují výzkumná zjištění, právě učitelé poezii nechtou, a ve výuce se jí obávají nebo vyhýbají (Benton, 1999, 2000)“ (Vala, 2013, s. 12)*

Tuto situaci popisuje i Ondřej Hník (2014, s. 67), který uvádí, že *škola poezii nedoceňuje, marginalizuje a někteří pedagogové se práce s poezií dokonce obávají.*“ To potvrzují i já na základě své pedagogické praxe, hovory se svými spolužáky a učiteli základních škol. Čerpám i z osobního postoje, který byl převážně negativní k tomuto literárnímu druhu. Dříve jsem měla pocit, že odkrýt smysl poezie je pro mě nemožné. Nechtělo se mi nad básní přemýšlet. Nedokázala jsem si na čtení udělat čas a ani jsem nebyla nijak motivována. Až po několika přečtených básních jsem pocítila, že to může být docela zábava. Začalo mě bavit odkrývat tajemství.

Ondřej Hník (2014, s. 67n) uvádí objektivní činitele, které vedou k negativnímu přístupu k práci s poezií. Uvádí:

1. téma bývá u poezie ještě mnohoznačnější než u prózy
2. poezie, pokud je lyrická, vyjadřuje především city, pocity a nálady: ty se přiči jednoznačným někdy matematicky rigidním kategoriím, které si škola vyprofilovala k tzv. interpretaci a hodnocení
3. poezie má velmi zhuštěné téma, vybírá si pouze výsek skutečnosti, který pokládá za relativní, zajímavý, hodný reflexe: porozumění lyrické zkratce vyžaduje o mnoho větší úsilí než porozumění próze, epické šíři
4. moderní doba ztrácí cit pro metafory, symboly a alegorie: mnohé typy obraznosti jsou navíc typické pro tzv. archaické myšlení (staré eposy a mýty, ezoterický jazyk atp.)
5. uspěchaná doba navíc nepřeje detailnímu a několikanásobnému čtení, jaké vyžaduje poezie
6. moderní dobu ovládá obraz a obrazová média: vizuální kód vytlačuje kód slovesný, domnívám se, že „postižena“ je nejvíc opět poezie

7. v obecném povědomí je zakořeněno, že interpretace poezie je něco nezvládnutelného, metafyzického: i sami autoři poezie jsou často vnímáni jako podivíni, lidé vybočující z normálu.

Problémem, který uvádí mnoho učitelů, je dle jejich mínění nedostatek času. „*Stává se, že estetické, ale mnohdy i věcné čtení přímo ve škole se považuje za ztrátu času.*“ (Košťálová a kol., 2010, s. 8). Někteří z pedagogů zaujímají postoj, že žáci se mají naučit číst doma, aby byli schopni ve škole o četbě hovořit. Ve škole tak nebývá vyčleněn čas na samostatné čtení. Žákům by měl být dán prostor určený k čtení básnických textů. Učitel by neměl žákům dávat signál, že poezie je pouze k recitaci. Na další problém, který souvisí s pedagogickou činností při práci s poezií, upozorňuje i Jaroslav Vala (2013, s.12) „*Při interpretaci postupují někteří z nich příliš mechanicky, obávají se jiného názoru ve strachu z oslabení své autority. Tento postoj pak nepřímě předávají svým žákům.*“

I vlastní volba textu by se měla stát obsahem vyučovací hodiny. „*Stává se, že učitelé nepovažují žáky za schopné vybrat si text. Pokud tuto dovednost se žáky cíleně nerozvíjejí, žáci jsou přirozeně bezradní nebo jednostranní. Učitelé nenechávají žáky vybrat si text, protože to žáci neumějí, a žáci to neumějí, protože to nedělají a nikdo je tomu neučí.*“ (Košťálová a kol., 2010, s. 9)

### 3.5 Pojetí výuky

„*Volba vhodných metod, podobně jako volba vhodných uměleckých textů určených k didaktické interpretaci, mají zásadní vliv na míru efektivity dané výuky. Hlubší vhled do recepčního procesu poezie a zjištění konkrétních čtenářských preferencí jeho žáků v oblasti poezie mu umožňuje volbu adekvátnějších metod výuky. Nejčastější metody používané v literární výchově při interpretaci uměleckého textu (vysvětlování, práce s textem apod.) zaměřené na zkoumání formální stránky básně a potlačující subjektivní prožitek, totiž většinu studentů od poezie spíše odrazují.*“ (Vala, 2013, s. 13)

Již výše jsem hovořila o tom, že moje diplomová práce není slučitelná s tradičním, tzv. **transmisivním vzděláváním**, ve kterém je hlavní činností monolog učitele řídící celý vyučovací proces. Učitel předkládá hotové teze. Žáci jsou v tomto procesu pasivními příjemci informací. „*Přestože je tradiční, transmisivní pojetí vyučování považováno za historicky i teoreticky překonané, reálně existuje a přežívá i v současné*

době“ (Spilková a kol., 2005, s. 32). Musím potvrdit, že i já se ještě dnes setkávám s prvky transmisivního vyučování (viz praktická část).

Jistým protikladem k transmisivnímu pojetí vzdělávání je vzdělávání v duchu pedagogického konstruktivismu. **Konstruktivismus** prosazuje konstruování poznatků samotným žákem, kdy jsou vnímány žákovy prekoncepty. Žák je vystavován situacím, kdy nad poznatky přemýšlí, ověřuje jejich správnost, diskutuje nad nimi, porovnává je a dává je do souvislostí. Je si vědom, že úkol nebo problém může mít i více správných řešení. Konstruktivistické pojetí bere v úvahu aktuální potřeby moderní společnosti. Je více rozvíjena osobnost žáka. Žák se učí poznat sám sebe, hodnotit sebe a druhé, znát své strategie učení. Je vnímán fakt, že již není třeba si mnoho poznatků pamatovat z paměti. Proto se v tomto stylu výuky nevyskytuje přílišné memorování, ale spíše diskuse, metody pokus-omyl, badatelské metody apod. Učitel zaujímá roli rádce, který řídí diskusi žáků.

Již Jaroslav Vala (2013, s. 13) ve svých výzkumech popisuje své hodiny takto: *„Ve výuce literatury preferujeme konstruktivistické a komunikativní koncepte, zdůrazňujeme sociální dimenzi výuky a symetrický model komunikace. Vytváříme situace, kdy sám žák může vstupovat do role podobné roli experta v daném oboru. Výuku tedy chápeme jako sociální situaci, do níž žáci přinášejí své osobní zkušenosti, vzpomínky, asociace a na jejich základě pak interpretují text.“*

V rámci studia na vysoké škole jsem svými pedagogy byla vyučována v duchu konstruktivismu. Částečně do něj zapadá i program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, se kterým jsem se seznámila také na pedagogické fakultě v hodinách literární výchovy. Zvolila jsem ho pro svou diplomovou práci, neboť cítím smysluplnost tohoto programu a ráda bych v tomto duchu pokračovala i ve své pedagogické praxi.

### **3.6 RWCT – Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení**

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení - Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) mi nabízí konkrétní metody, pomocí nichž dosáhnou stanoveného cíle.

*„Tento vzdělávací program přináší učitelům na všech stupních vzdělávání konkrétní praktické metody, techniky a strategie sestavené v otevřený, ale provázaný celek, v efektivní systém velmi snadno použitelný přímo ve škole.“*  
[www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz)

Program pracuje s pojmem kritické myšlení. „*Kritickým myšlením by se dalo rozumět především porozumění informacím, prozkoumávání informací, porovnávání s tím, co víme, a s jinými názory, zaujímání stanoviska, reflektování a hodnocení.*“ (Spilková, 2005, s. 125).

Co nejlépe charakterizuje RWCT, je uvedeno na webových stránkách [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz). Pro lepší pochopení dění v hodině pokládám za nejvhodnější tuto charakteristiku uvést:

1. Promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení žáků, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých;
2. aktivní učení odehrávající se ve fázích evokace – uvědomění si významu informací – reflexe;
3. změna učitelova postavení v procesu výchovy a učení a změna komunikace mezi učitelem a žáky a mezi studenty navzájem;
4. využití faktografických znalostí k řešení problémů a jako materiálu k rozvíjení myšlenkových operací, vyvážený poměr mezi znalostmi, dovednostmi a rozvíjenými postoji;
5. zohlednění skutečných žakových zájmů a potřeb;
6. žakova neustálá reflexe vlastního učení jako jeden z nástrojů celoživotního vzdělávání;
7. důraz na spolupráci žáků, využití celé škály kooperativních metod;
8. hodnocení učebního procesu, ne jen výsledku učebního procesu;
9. žakovo ztotožnění se s cíli učení – žák cílům rozumí a později si je i samostatně formuluje a sleduje míru jejich dosahování;
10. třída jako učící se společenství otevřené novým nápadům a netradičním řešením.

Programu RWCT se také věnuje Anna Tomková ve svém článku Působení programu RWCT v podmínkách české primární školy (2005). „*Model učení*

*ovlivňuje interakci mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Učitel je žákům partnerem, podporuje výměnu názorů, naslouchání a vyjádření, vzájemnou pomoc. Jako velmi funkční se jeví v primární škole párové činnosti. Při plánování a organizování kooperativních činností někteří učitelé teprve objevují jejich zákonitosti, učí se např. volit vhodné úkoly pro skupiny, tvořit spolupracující skupiny, věnovat úsilí rozvoji kooperativních dovedností, účinně pomáhat jednotlivcům i skupinám, hodnotit i proces a kooperativní kompetence žáků.“*

### **3.6.1 Třífázový model učení**

Třífázový model učení neodmyslitelně patří k programu RWCT. Obsahuje fázi evokace, uvědomění si významu a reflexi.

O účinnosti třífázového modelu učení hovoří Lucie Zormanová (2012) ve svém článku Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení: *„Díky třífázovému modelu učení si žáci zapamatují učivo na delší dobu, jsou aktivnější ve vyučovacím procesu a více motivováni k učení, projevují vyšší míru tvořivosti a jejich schopnost tvořivé práce a tvořivého myšlení je rozvíjena, jsou rozvíjeny také komunikační dovednosti žáků, podporuje se u nich schopnost týmové práce a kooperace, žáci si osvojují dovednost pracovat s informacemi, samostatně vyhledávat důležitá fakta.“*

Jednotlivé aktivity vyžadují větší množství času. Aktivita učitele ve vyučovacím procesu ustupuje do pozadí. To jsou jedny z důvodů, proč se učitelé vzdělávání v transmisivním způsobu výuky obávají těchto metod. Níže budu aktivity, které chci využít v praktické části diplomové práce, více konkretizovat.

#### **3.6.1.1 Aktivity před četbou**

První fáze vyučovací hodiny, která je též nazývána jako evokace, má za úkol u žáka vzbudit skutečný zájem o další průběh vyučovací hodiny. Ondřej Hauseblas ve svém článku Aktivity před setkáním s básní a při četbě (2004) uvádí: *„Nejprve bychom měli žákovi poskytnout příležitost, aby se obíral sám sebou a svým vztahem k něčemu, čeho se báseň vážně dotýká.“*

Musíme si uvědomit, že žák nevstupuje do hodiny jako nepopsaná tabule, ale již ve svém životě nějaké zkušenosti nabyl. Na těchto prekonceptech bychom měli stavět.

Žákům nabízíme takové texty, které jsou jim blízké, tedy ukrývají něco, s čím již mají nějakou zkušenost a k čemu už mohou a chtějí něco říct.

Jsou to aktivity krátké (cca 5-10 minut), které jsou většinou formou motivující otázky vyvolávající diskusi. Zároveň u žáka podmiňují aktivní přístup. Otázky musí být voleny správně, aby opravdu vedly ke smyslu textu a jejich zájem se soustředil správným směrem.

Hodiny literatury však ještě stále začínají tak, že učitel předloží žákům text. V lepších případech jich s dobrou vůlí motivuje větou: „Dnes se naučíme básničku o strašidlu.“ Tato věta některé z žáků motivuje, avšak jen na chvíli. Některé již napadne „a co já s tím paní učitelko?“. Najdou se i žáci, kteří nám tuto myšlenku sdělí, a my to považujeme pouze za drzou poznámku. Je to však velice trefná poznámka, která vypovídá o tom, že jsem dětem nedala možnost, aby se jich text dotkl. Krásné téma jako strach je dětem velmi blízké a někteří by o něm dokázali mluvit hodiny. Také v rámci diskuse by mohli vidět, že mnoho z jejich spolužáků má podobnou zkušenost jako oni nebo naopak úplně odlišnou. Jsou vystaveni konfrontaci s jinými názory. Přiblížme dětem text tak, aby měly pocit, že se bude dít něco, čemu budou rozumět, protože to znají.

### **Vhodné metody pro evokaci**

- **Volné psaní**

Je metoda, kdy po stanovenou dobu žáci píší vše, co je k danému tématu napadne. Kritériem je, aby žáci psali opravdu nepřetržitě (cca 3-5 minut). Pokud žáci nemají s touto aktivitou zkušenost, je vhodné čas zkrátit.

- **Párové sdílení**

Je metoda, kdy žáci ve dvojicích po určený čas diskutují nad tématem.

- **Brainstorming**

Žák zapisuje, co nejvíce nápadů, které se následně diskutují a rozvíjejí. Může být skupinová, individuální či hromadná organizace.

- **Myšlenková mapa**

Pracuje na podobném principu jako brainstorming. Žáci však hledají souvislosti mezi jednotlivými nápady.

- **Klíčová slova**

Z textu, se kterým budeme pracovat, vybereme podle uvážení několik klíčových slov. Žáci se zamýšlí, jak spolu jednotlivá slova souvisí.



### 3.6.1.2 Aktivity při četbě

Fáze též nazývaná jako uvědomění si významu, kdy žák získává nové informace prostřednictvím čtení textu.

Aby docházelo ke kvalitní práci s textem, musíme opustit myšlenku, že žáci textu porozumí ihned po přečtení. O poezii to platí několikanásobně. Také berme v úvahu, že čtení je celoživotní proces.

Velmi vhodné pro tyto aktivity jsou otázky, které učí žáky se zamýšlet nad textem. Ondřej Hauseblas popisuje ve svém článku Aktivity před setkáním s básní a při četbě (2004), jak na tyto otázky učit žáky hledat odpověď: *„je vhodné žáky naučit, že na některé zkoumavé otázky najdou odpověď „s prstem v textu“, tedy, že mohou přesně citovat a že už více vykládat netřeba. A na jiné najdou odpověď „s poklepem na čeličko“, tedy takové, v níž musíme svým rozumem něco dalšího usoudit o tom, co stojí na daném řádku v textu, takové, při níž musíme něco vyvodit na závěr.“*

#### Vhodné metody pro uvědomění si významu

- **Podvojný deník**

Žák si zapisuje jednotlivé citace z textu, které ho zaujaly, a k nim připsuje svůj osobitý komentář. Propojují tedy text se sebou samotným. Žák se může zpětně vracet k tomu, co u něj text vyvolal

- **Podtrhávání**

Žáci si podtrhávají, co je v textu zaujme. Měla by být dána možnost, že žáci svůj výběr zdůvodní.

- **Doplňování textu**

Během čtení žáci doplňují vynechaná slova nebo celé části textu, jsou již vyzváni nad textem přemýšlet.

- **Čtení s otázkami**

Žáci si navzájem formulují otázky k danému textu.

- **Čtení ve dvojicích**

Žáci čtou ve dvojicích, nejdříve čte polohlasem jeden žák a druhý ho kontroluje. Po té si role prohodí.

### 3.6.1.3 Aktivity po čtení

Tato fáze též nazývaná jako reflexe spojuje nové poznatky s již ukotvenými. Spojuje tedy fázi evokace s fází uvědomění si významu. Dává žákům dostatek prostoru, aby si nechali doznít přečtený text a pocity z něj. Ondřej Hausenblas ve svém článku Aktivity před četbou – při četbě – po četbě (2007) uvádí: „*Po četbě příběhu nebo básničky máme třídu udržet na chvíli v tichém přemítání, kdy učitel nic nevyžaduje a nekárá, ale kdy si žáci ještě představují situaci, která se jim zvláště zapsala do paměti nebo do srdce, kdy pro sebe uvažují o příčinách a důvodech činů hrdiny.*“

#### Vhodné aktivity pro reflexi

- **Párové sdílení** (viz Vhodné metody pro evokaci)
- **Poslední slovo patří mně**

Žák si vypíše z textu citaci, která ho nejvíce zaujala. K té přiřadí krátký komentář, který vysvětluje, proč si vypsál právě tento citát. Žák přečte svůj výběr třídě. Ostatní žáci zkouší odhadovat, proč si text vybral. Na závěr přečte žák i svůj komentář.

- **Vlastní text**

Žáci píšou vlastní text, který se vztahuje k literárnímu dílu (například dopis, báseň, příběh, vzkaz autorovi, vzkaz postavě, vzkaz konkrétnímu člověku atd. ).

- **Diskuse**

Na závěr je možno zařadit hromadnou diskusi, která ideálně probíhá v kruhu. Důležité je zvolit vhodné otázky, které nám pomohou zjistit, zda žáci smysl poezie opravdu odkryli. Nevýhodou této závěrečné diskuse je, že není zajištěno, aby všichni žáci dostali prostor, se k tématu vyjádřit. Jedná se o časově náročnou aktivitu.

## 3.7 Charakteristika mladšího školního věku

Pro správné zvolení konkrétních metod, pomůcek, organizace a aktivit, pomocí kterých budeme s žáky odkrývat smysl básně, považují za nezbytné, aby byl sám pedagog dobře obeznámen s charakteristikou zvolené věkové skupiny.

Dle Marie Vágnerové (2000, s. 148) lze rozdělit období povinné školní docházky následovně:

1. **Ranný školní věk** trvá od nástupu do školy, tj. přibližně 6-7 let do 8 až 9 let. Je charakteristický změnou životní situace a různými vývojovými změnami.
2. **Střední školní věk** trvá od 8 – 9 let do 11 – 12 let, tj. do doby, kdy přechází na 2. stupeň a začíná dospívat.
3. **Starší školní věk** navazuje na období středního školního věku a trvá do ukončení základní školy přibližně do 15 let. Toto období bývá označováno jako pubescence.

Pro potřeby mé diplomové práce se zaměříme na období středního školního věku. „*V průběhu této fáze dochází k mnoha změnám, které jsou podmíněny nejen sociálně ale i biologicky. Lze je považovat za přípravu na dobu dospívání.*“ (Vágnerová, 2000, s. 148)

Adaptace na školní docházku je již uzavřena. Jsou osvojeny normy chování, které škola vyžaduje. Školní režim se stal součástí života dítěte. I poznávací procesy se přizpůsobují podmínkám a nárokům školního prostředí.

„*Myšlení v tomto období vždy nějakým způsobem operuje se skutečností, popřípadě s představami nebo symboly, které mají jednoznačný nebo konkrétní obsah. Děti přitom vycházejí ze zkušenosti, z vlastní činnosti, se zacházením s různými věcmi, z kontaktu s různými lidmi atd. Konkrétní zkušenost zahrnuje svět živých a neživých objektů, jejich vlastností a vztahů. Školní děti dávají přednost takové informaci, kdy se mohou samy přesvědčit o pravdivosti verbálně prezentovaných informací.*“ (Vágnerová, 2000, s. 149) Tím se nám potvrzuje myšlenka evokace, která vyžaduje, aby úvodní aktivity navazovaly na zkušenosti žáků. Dále Marie Vágnerová (Vágnerová, 2000, s. 149) odkazuje na L. Steinberga a J. Belskyho, „*kterí hovoří o tzv. kognitivní revoluci. Jedná se o vývojový pokrok, který je ovlivněn zráním. Je to počátek logického uvažování, kdy dítě akceptuje objektivní skutečnost.*“ U dítěte dochází k rozvoji logických operací. I když se to na první pohled nemusí zdát pro práci s poezií důležité, tyto poznatky nám pomáhají pochopit, jak dítě v tomto věku chápe svět kolem sebe. Marie Vágnerová (2000, s. 148) také uvádí tvrzení Piageta, „*který v rámci tohoto období hovoří o fázi konkrétních logických operací. Za charakteristické znaky považuje respektování základních zákonů logiky a respektování konkrétní reality.*“

Žáci přemýšlejí konkrétně o světě takovém, jaký je reálně kolem nich s ohledem na možnou proměnlivost. „*Konkrétní logické operace jsou charakteristické*

*schopností akceptovat proměnlivost jako základní vlastnost reality. Lze říci, že takto uvažující dítě lépe chápe stabilitu a kontinuitu světa, ve kterém žije.*“ (Vágnerová, 2000, s. 151)

*„Ve školním věku dochází k postupné koordinaci různých zkušeností a dovedností. V závislosti na tom začínají děti uvažovat stále komplexněji a flexibilněji.*“ (Vágnerová, 2000, s. 151)

V rámci rozvoje poznávacích procesů dochází také k rozvoji řeči. Roste slovní zásoba, zpřesňují se pojmy, zlepšuje se artikulace. Vlivem výuky čtení je již dítě schopno vnímat řeč opticky, což je pro něj nová zkušenost.

*„Impulzivita, která byla typická na začátku školního věku, pomalu ustupuje do pozadí. Do 10 let se děti naučí uvažovat pomaleji a přesněji.*“ (Vágnerová, 2000, s. 158) Můžeme tedy již pracovat i se složitějšími literárními texty, které vyžadují delší soustředění a hlubší zamyšlení.

*„Proměna dětského způsobu uvažování se projeví i v úvahách o jiných lidech.*“ (Vágnerová, 2000, s. 153). V rámci diskusí nad poezií se žák setkává s různými názory svých spolužáků. Z hlediska vývoje je schopen tyto názory přijímat, akceptovat je a přemýšlet nad nimi. Je to způsobeno tím, že žák nebere pouze sebe jako jedinou možnost. Je schopen chápat, že někdo to může mít i jinak než on sám. Např. *„Bojím se hadů, ale Viktor je naopak velmi obdivuje.*“ Díky těmto hodinám mu umožňujeme, aby tuto přirozenou schopnost dále rozvíjel a pracoval s ní. Dle Marie Vágnerové (2000, s. 153) *je žák schopen odhadovat chování a jednání druhých lidí.*“ To můžeme využívat například, při činnostech, když žák odhaduje chování literárních postav nebo píše text z pozice literární postavy, také může odhadovat názory svých spolužáků na danou problematiku.

Diskusí nad různými názory také rozvíjíme i komunikaci mezi spolužáky, ale i komunikaci mezi žákem a učitelem. Obě schopnosti jsou pro žáka v reálném životě nezbytné. Spolužáci v životě žáka začínají zaujímat stále důležitější roli. Začínají do jisté míry nahrazovat rodinu. *„Jedinec se učí zvládnout dovednosti sociální interakce, spolupráce, solidarity, sebeovládání, způsobům specifické komunikace a zvládání rolí určitého typu, které spoluurčují jeho budoucí sociální úspěšnost.*“ (Vágnerová, 2000, s. 160). V hodinách literární výchovy žáci dostávají možnosti zkoušet si různé způsoby komunikace (žák – učitel, žák – žák, žáci hovoří i za literární postavy). Kontakt

s vrstevníky významnou měrou přispívá k socializaci. „Žáci jsou v tomto období již schopni vytvořit skupinu, která funguje jako celek.“ (Vágnerová, 2000, s. 160) Při práci s poezií je nezbytné využívat skupinových prací a debat, kdy žáci fungují jako skupina (komunikují spolu, přemýšlejí, hájí svůj názor, přijímají názor druhého, učí se shodnout v rámci skupiny, poznávají názory a postoje svých spolužáků atd. ). Vztah k učiteli se v tomto věku proměňuje. Do té doby byl převážně citový. „Děti středního školního věku si ve větší míře uvědomují, že je třeba respektovat i zájmy jiných lidí, resp. různých skupin, a rozlišovat normy, platné za různých okolností. Jsou schopné diferencovat různé normativní systémy a vzhledem k tomu se v různých situacích i jinak chovat.“ (Vágnerová, 2000, s. 162)

Marie Vágnerová (2000, s. 187) hovoří také o tématu identifikace:

1. Dítě se identifikuje s postavami, které se mu nějakým způsobem podobají a připomínají mu jeho vlastní život, nejlépe z pozitivní stránky.
2. Dítě se identifikuje s ideálem, což mu umožňuje alespoň symbolicky dosáhnout něčeho, co ve skutečnosti dostupné není.
3. Dítě může mít potřebu s negativně hodnocenou postavou, která přestupuje normy.

Žák přemýšlí o tom, kdo je a kam patří. K tomu významně přispívá hodnocení učitele i spolužáků a s tím související sebehodnocení. Proto bychom i během hodin literární výchovy měli zvažovat, jak žáky hodnotíme a jak jako učitel umíme pracovat s chybou žáka.

Při výběrů literárních témat nám může pomoci fakt, že žáci si plně uvědomují svou mužskou a ženskou roli. „Dívčí a chlapecké skupiny se liší nejenom v zájmovém zaměření, ale i velikostí skupiny, typem převažujících vztahů a způsobem komunikace.“ (Vágnerová, 2000, s. 194).

Teoretické znalosti o mladší školním věku jsou základem pro kvalitní výuku, ale musíme znát také konkrétní dětskou skupinu, kde každé dítě je individualitou.

## 4 Praktická část

V této části budete moci nahlédnout do vzorových lekcí, které jsem zpracovala vzhledem k poznatkům z odborné literatury. Výběr textů a metod jsem volila s ohledem na konkrétní skupinu. Žáky jsem znala z předchozích hodin, věděla jsem již, s jakým složením třídy budu pracovat. Při výběru textů jsem brala v úvahu, že pro žáky musí být text blízký a lze při něm pracovat s žákovou vlastní zkušeností. Zde bych ráda chtěla upozornit, že mé lekce nejsou hotové přípravy pro všechny 3. třídy. Ne vždy budou fungovat, protože nemusí daným dětem vyhovovat. Mé přípravy jsou inspirací, jak s poezií pracovat. Nikoliv však polotovarem, který uvaříme všude.

Třída je odrazem osobnosti paní učitelky. Vždy jasně vidíme, na co jsou děti zvyklé, jak pracují, co jim vyhovuje. Důležitou roli, zde hraje i filosofie celé základní školy, kterou musíme brát také v potaz. Pracovala jsem s třídami, které byly převážně vedeny transmisivním přístupem ve vyučování. I přesto nebo spíše právě proto byli v mých hodinách žáci aktivní a zvolené metody přijali s nadšením.

Velký důraz je v mých hodinách kladen na komunikaci. Je důležité zajistit dětem prostor pro to, aby hovořily samostatně, mezi sebou i s učitelem. Zde děti právě vyslovují své pocity z četby a je třeba je vyslovovat i nahlas. Také proto je velký čas věnován diskusím, které by se mohly někomu zdát zbytečné. Jako pedagogové také musíme vytvořit vhodné podmínky pro diskusi. Samozřejmostí je klidná přátelská atmosféra, kde žáci nebudou mít problém vyslovovat své názory. Je potřeba vytvořit ve skupině bezpečné prostředí pro každého žáka. Dovoluji si říci, že k tomu nám více než odborná literatura pomůže pedagogický cit. Důležité je také, abychom žákům nabízeli témata, o která mají zájem a ke kterým mají co říci. Zároveň musíme zamezit tomu, abychom žáky nevědomky nemanipulovali k tomu, co chceme slyšet. Děti jsou na tohle citlivé a rychle to vycítí. Budou tedy říkat to, co chceme, aby nám vyšly vstříc nebo aby měly klid. Musíme si uvědomit, že v rámci diskusí, občas uslyšíme i to, co slyšet nechceme, i to co úplně není vhodné. Důležité je si domluvit pravidla diskuse a učit děti diskutovat.

Aktivita, které jsem využívala, jsou v souladu s metodou E-U-R, která mi byla velkou inspirací a která mě vedla, abych se držela stanoveného cíle.

Mnoho z mých aktivit má mezipředmětový přesah. V dnešní době už nic neobvyklého, spíše bych řekla, že tato propojenost jednotlivých předmětů začíná být standardem na základních školách. Musíme si uvědomit funkci daného předmětu v hodině, abychom mohli hovořit o plnohodnotném mezipředmětovém vztahu. Žák by si měl být vědom, že jednotlivé poznatky lze kombinovat s jinými, spojovat a doplňovat o poznatky z jiného předmětu.

V reflexích či komentářích používám pojem lyrický subjekt. Pro lepší pochopení žáků užívám během realizace jednotlivých lekcí pojmu básník.

Každá příprava obsahuje také reflexi, která ukazuje, jak se podařilo dosáhnout stanoveného cíle. Jsou klíčové pro zjištění, zda jsme pomocí zvolených metod, opravdu rozkryli smysl básně. Také poukazují na to, zda byl vhodný výběr básně a zároveň hodnotí celý průběh hodiny v jeho jednotlivých fázích.

Součástí této diplomové práce je i CD s fotografiemi a videozáznamy jednotlivých lekcí.

## **4.1 Charakteristika dětských skupin**

### **4.1.1 ZŠ Halenkov**

Základní škola Halenkov se nachází v beskydských kopcích v okrese Vsetín v malé valašské vesničce se stejným názvem Halenkov. Tato škola je mi blízká, protože jsem ji navštěvovala po celých devět let povinné školní docházky. Prostředí této školy důvěrně znám i v této době, protože jsem ji využívala i k mnoha jiným praxím. I přestože se vedení školy snaží jít v rámci nových vzdělávacích trendů, já osobně mám zkušenost, že zde spíše převažuje transmisivní způsob výuky. Záměrně jsem si však tuto školu vybrala především pro tento fakt. Zajímalo mě, zda mé lekce inspirované konstruktivistickým způsobem výuky, budu moci provádět s dětmi, které tak vedeny nejsou. Žáci pro ně novému stylu velmi rychle přivykli. Domnívám se, že to způsobili pro ně zcela nové a tím i zajímavé aktivity.

I vybavení školy po stránce materiální není zcela ideální. Interaktivní tabuli, zde najdeme jen zřídka. Na prvním stupni je k dispozici, pouze po dohodě s vyučujícím z druhého stupně.

Ve třídách je velký počet žáků, což ztěžuje celkovou práci ve třídě. Já jsem pracovala s počtem 25 žáků a 27 žáků.

Škola má však velmi ideální polohu. Kolem je klidné prostředí. Nesetkala jsem se s žádnými rušivými zvuky z venkovního prostředí. Před školou je velká travnatá plocha, která je velmi vhodná k výuce venku, což se mi podařilo využít (viz lekce Oblaka).

V rámci školy je také knihovna, kde si žáci mohou půjčovat knihy. Zvýšený zájem o četbu jsem však u dětí nepozorovala.

I pro učitele byly mé aktivity změnou. Setkávala jsem se s názory, že to tak v podstatě nikdo nedělá, protože na to není čas.

Škola disponuje nově zřízenou místností pro dramatickou výchovu, která je barevně vymalována, vybavena kobercem, polštářky a knihami. Tuto učebnu jsem měla možnost využít na začátku mého působení v této škole. Po té to již z technických důvodů nebylo možné.

Záměrně jsem volila časovou dotaci hodiny 45 minut, protože delší bloky tato škola nerealizuje. Víím, že jako učitelka budu působit v tomto okrese a pouze jedna jediná škola zde vyučuje v 90 minutových blocích. Proto jsem se tuto časovou dotaci snažila věnovat téměř všem hodinám. To taktéž omezovalo i výběr básní. Jsem si však vědoma, že delší čas by jen podpořil hlubší odkrývání smyslu textu.

Praktickou část jsem realizovala ve dvou 3. ročnících. Na základě zkušenosti v této škole se mi dostalo zjištění, že žáci vedeni transmisivním způsobem velice rychle přijmou konstruktivistický styl výuky a nemají s tím žádné pozorovatelné problémy. Vypozorovala jsem zájem, radost z poznání a kreativitu v jejich řešení.

#### **4.1.1.1 3. třída 2015/2016**

Ve třídě je 25 žáků, kteří jsou vedeni převážně transmisivním způsobem výuky. Ve třídě jsou dva asistenti, kteří jsou určeni třem žákům. Tito žáci mají diagnostikovanou specifickou poruchu učení – ADHD. Žáci R. a P. jsou bratři, kteří jsou ze sociálně slabého nepodmětého prostředí. Především mladší z nich má problém se socializací. Tento fakt je viditelný při komunikaci s dětmi i při komunikaci s dospělými. Žák komunikuje jen s vybranými žáky. Používá nevhodná někdy vulgární slova. Žák Š., který má taktéž diagnostikováno ADHD má doma naopak velmi podnětné prostředí. V hodinách má snahu



se zapojovat do činností, pokud jsou mu poskytnuty vhodné podmínky. Velmi obtížné bylo udržet pozornost žáků se specifickou poruchou učení, kteří se třídnímu kolektivu straní. Bylo zřejmé, že si vytvořili vlastní skupinku.

Ve třídě je však mnoho žáků, kteří mají zájem o četbu a rádi čtou, což jsem vypožorovala rozhovorem s paní učitelkou i se samostatnými žáky.

Pro žáky byli všechny aktivity zcela nové. Se skupinovou prací se nikdy nesetkali stejně jako s metodou třífázového modelu výuky.

Žáci však byli schopni vést diskusi. Také organizace při skupinové práci probíhala bez větších problémů.

#### **4.1.1.2 3. třída 2016/2017**

Ve třídě je 27 žáků. Ač byla tato skupina vedena transmisivním způsobem výuky, rychle přivykla mému stylu. Tato skupina dětí byla charakteristická kvalitní vzájemnou spoluprací. Fungovali jako silná skupina. Brali ohled jeden na druhého. To se projevilo i při diskusi. Žáci nechávají prostor druhému a přirozeně na sebe reagují. Nebojí se mezi sebou projevovat své názory. Naslouchají si. To připisují vedení paní učitelky, která se třídou pracuje jako s kolektivem a vede s nimi partnerské rozhovory. Bylo vidět, že ve své třídě přirozeně provádí individualizaci ve výuce.

Všechny aktivity, které jsem s žáky realizovala, prováděli s nadšením. Žáci neznali aktivity, které jsem v hodinách používala. Bylo třeba jim je představovat postupně a brát ohled na fakt, že je pro ně tato práce jiná formami i metodami. Nebyl to však žádný problém. Žáci rychle pronikli do stylu nové práce a všichni byli schopni dané činnosti ihned provádět. Jako nejtěžší činnost hodnotím volné psaní. Na žácích bylo vidět, že je pro ně opravdu obtížné psát všechno, co je napadne. V hodinách panovala vždy tvůrčí atmosféra a přiměřený hluk.

Práci ve skupinách si v mých hodinách teprve zkoušeli. I přesto tuto organizační formu zvládli. Během hodiny jsem nemusela řešit žádné kázeňské problémy.

## 4.2 Lekce Čumbulák

### ČUMBULÁK

Rudolf Matys

V pokojíku, kde se smráká,  
uvidíte čumbuláka.

Ani černý, ani bílý,  
dlouhý krk mu čouhá z díry.

A nežli bys okem mžik,  
rozvazuje strašpytlík.

Má v něm myši, pavučiny,  
bubáky a divné stíny.

Bojíš se ho? Božíčku,  
jen na něj pusť lampičku.  
A hned vidíš:

Je to přestrojený stín  
od židle a od peřin.

## **Příprava na hodinu literární výchovy – Čumbulák**

---

**ŠKOLA:** ZŠ Halenkov

**ROČNÍK:** 3. ročník

**PŘEDMĚT:** Český jazyk a literární výchova

**ČASOVÁ DOTACE:** 45 minut

---

### **PRŮŘEZOVÁ TÉMATA:**

osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v globálních a evropských souvislostech

### **MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY**

osobní a dramatická výchova, výtvarná výchova

---

### **CÍL VYUČOVACÍ HODINY:**

Žák porozumí smyslu básně.

### **SMYSL BÁSNĚ:**

Tvůrci našeho strachu jsme my sami.

---

### **AKTIVITY:**

párové sdílení, diskuse, výtvarná činnost (kreslení dle přečtených informací), volné psaní

### **UČEBNÍ POMŮCKY, DIDAKTICKÁ TECHNIKA:**

text básně, papír A5, pastelky

---

## **SCÉNÁŘ HODINY**

### **I. ÚVOD (cca 5 minut)**

#### **1. Párové sdílení**

Bál ses někdy něčeho? Co ti nahání strach?

## 2. Diskuse

S žáky sedíme společně v kroužku. Kdo má zájem, může nám prozradit svůj strach.

**Komentář:** Domnívám se, že budou padat odpovědi typu zubař, čert, špatná známka, tma, pavouci, hadi a podobně. Předpokládám, že k tomuto tématu mají žáci bohaté zkušenosti a každý se může vyjádřit.

## II. HLAVNÍ ČÁST

### 1. Čtení textu básně (cca 3 minuty)

Žákům rozdám část textu básně. Každý si s textem může sednout kdekoliv ve třídě. Jejich úkolem je si báseň přečíst a při čtení se zamýšlet nad tím, kdo nebo co je čumbulák.

#### **Čumbulák**

*Rudolf Matys*

*V pokojíku, kde se smráká,  
uvidíte čumbuláka.*

*Ani černý, ani bílý,  
dlouhý krk mu čouhá z díry.*

*A nežli bys okem mžik,  
rozvazuje strašpytlík.*

*Má v něm myši, pavučiny,  
bubáky a divné stíny.*

### 1. Diskuse (cca 8 minut)

Společně si sedneme do kroužku. Položím znovu otázku kdo nebo co je Čumbulák?

**Komentář:** Vzhledem k tomu, že dám žákům k dispozici pouze uvedenou část básně, která navozuje pocit strachu, a žáci nemají zatím k dispozici vysvětlení, budou v básni vidět strašidlo či nějakého bubáka. Tato prvotní myšlenka je východiskem pro naši hodinu.

### 2. Výtvarná činnost na základě doposud získaných informací (cca 10 minut)

Úkolem žáků je nakreslit podle toho, co se již dozvěděli, jak vypadá čumbulák.

### 3. Výstava obrázků (cca 2 minuty)

Rozmístíme obrázky po třídě. Žáci mají možnost si prohlédnout práce svých spolužáků.

**Komentář:** *Uvědomuji si, že tato část nemusí být přitažlivá pro všechny žáky, vzhledem k tomu, že jsme si jejich myšlenku v předchozí části hodiny již řekli. Záměr činnosti je však ten, že žákům vznikne opravdu reálná představa, kterou budou potřebovat ke konfrontaci s novou představou na konci hodiny.*

#### 4. Čtení básně (cca 2 minuty)

Žákům rozdám následující část básně. Jejich úkolem je si text přečíst.

**Text:**

*Bojíš se ho? Božíčku,  
jen na něj pusť lampičku.*

#### 5. Diskuse (cca 5 minut)

S žáky si sedneme do kruhu na koberec. Co se stane, když na něj pustím lampičku?

**Komentář:** *Domnívám se, že na tuto otázku budou padat nejrůznější odpovědi typu uteče, rozpustí se, vyděsí se, zaleze apod.*

#### 6. Čtení básně (cca 2 minuty)

Každý žák si přečte následující část básně:

*Je to přestrojený stín  
od židle a od peřin.*

### III. ZÁVĚR

#### 1. Diskuse (cca 8 minut)

Pro žáky mám do diskuse připravené následující otázky. Ty jsou samozřejmě zásadní, ovšem reagují na situaci, která ve třídě nastane.

**Otázky:**

*Co je čumbulák?*

*Jak se liší naše nynější představa o čumbulákovi od představy na začátku?*

*Jak je možné, že jsme si na začátku mysleli něco jiného?*

*Podívej se do textu a zamysli se nad tím, jaké emoce u nás chtěl básník vzbudit. Podle čeho tak soudíš?*

*Může nám někdo přečíst báseň tak, abychom se skutečně báli?*

*Může vypadat čumbulák i jinak?*

## **2. Volné psaní**

Vzpomeň si na svůj strach, který jsi uvedl na začátku hodiny. Není to taky čumbulák? Na čumbuláka v básničce pomohla lampička. Je něco, co by pomohlo na tvůj strach?

## REFLEXE

Na úvod bych chtěla velmi kladně ohodnotit množství aktivit, jejich střídání a celkovou organizaci této vyučovací hodiny. Před realizací hodiny jsem měla obavy, zda se činnosti časově zvládnou během stanovené doby 45 minut. Musím říci, že vše do sebe pěkně zapadalo a sama jsem cítila, jak nás jednotlivé aktivity vedou k cíli. Při této hodině jsem si uvědomila svůj osobní posun při plánování aktivit pro vyučovací jednotku. Byla jsem si vědoma, že metody, které jsem zvolila, pomáhají dětem odkrývat smysl básnického textu.

Po realizaci bych však některé části přípravy drobně pozměnila. Při párovém sdílení mám v přípravě uvedeny dvě zcela totožné otázky. Zbytečně. Dětem opravdu postačí jedna srozumitelná. Pokud nerozumí, nebojí se doptat. Tím jsem si uvědomila důležitost sestavování otázek, které jsou v mých přípravách klíčové pro každou diskusi. Po mé zkušenosti musím doporučit si na otázky odpovědět nejdříve sám. Opravdu není dobré čekat, že tu otázku děti nějak „dají“. Pokud já sama na danou otázku stěží vymyslím jednu či dvě odpovědi, žákům tato otázka nedává prostor pro diskusi a už vůbec ne k evokaci. Žáci na otázku „čeho se bojí“ hojně odpovídali (strašidelný les, skřet, tomu že se něco stane mé rodině, uzavřené prostory atd.)

Také jsem si všimla, že jsem dětem nechala volnou ruku, s kým budou při párovém sdílení. Pro žáky je tato aktivita nová. Některí žáci zůstali sami a neměli se komu svěřit. Jako učitel musíme předcházet těmto situacím (např. určíme, nebo jsme my s dítětem ve dvojici).

Na otázku kdo nebo co je čumbulák děti také uváděli množství námětů (čmelák, bubák, pán strachu, čumící skřet atd.)

Další změna by se týkala výtvarné části. Uvědomila jsem si, že pokud děti jen tak něco načrtly tužkou, nemohu kvalitně hovořit o propojení s předmětem výtvarná výchova. Samozřejmě však také musíme zvažovat časové možnosti. Ideálně bych tuto činnosti viděla v samotné hodině výtvarné výchovy. Text dává velký prostor k výtvarnému tvoření. V rámci výtvarné výchovy bych dětem dala k dispozici větší formát a barvy. To by podle mě vedlo k větší fantazii, většímu prožití a většímu uvědomění si, jak vnímáme strach. Bylo by vhodnější dětem uvést činnost jako hru na ilustrátory. Zbytečně složitě jsem zadání vysvětlovala.

Výtvarnou část však hodnotím velmi kladně a uvědomuji si její důležitost. Žáci se tak díky ní v závěru hodiny bez problému vrátili ke své prvotní představě, kterou u nich báseň vyvolala. Nastala nám tak velmi plodná diskuse.

Po výtvarné části jsem se žáků ptala, jaké emoce u nich chtěl lyrický subjekt vzbudit. Shodli jsme se na strachu. Zde jsem ještě mohla u žáků chtít, aby mi ukázali, jak toho lyrický subjekt docílil. Díky čemu u nás vzbudil strach? To jsme si naštěstí vynahradili v závěru hodiny, kdy žáci řešili, jak si lyrický subjekt dokázal pohrát s naší fantazií.

Po té jsem žáky požádala, zda by mi báseň přečetli, aby u nás strach báseň vyvolala. Bylo vidět, že pro někoho je činnost obtížná. Ovšem oceňuji, že se žáci snažili emoce vyjádřit hlasem.

Nyní už bylo třídě jasné, že část básně, kterou jsme si přečetli, vyjadřuje strach. Dále žáci tvořivě odhadovali, co se stane, když rozsvítíme lampičku (schová se, zjistíme, že je to kočka nebo nějaké hračky...)

Úspěch jsem také pocítovala v závěrečné diskusi. Když děti odhalily, že čumbulák je jenom stín, pocítovala jsem jejich radost, kterou jim báseň přinesla. Cítila jsem, že otázky, které jsem zvolila, u dětí podněcují jejich myšlení a zároveň propojují celý třířázový model učení. Jak je možné, že jsme na začátku čumbuláka vnímali jako nějakého bubáka? Žáci odhalili, že se jedná o naši fantazii, která při strachu hraje důležitou roli.

V závěru jsme se snažili převést poznatky z básně na náš skutečný strach. Jsem si vědoma, že této činnosti byli schopni jen některé děti. Ale to považuji za zcela normální proces výuky, kde dochází k individualizaci. Pro některé žáky zůstal smysl básně strach obecně. Někteří odhalili celý smysl básně (tvůrci našeho strachu jsme my samy) a dokázali tuto skutečnost převést do svého vlastního života. Důkazem toho jsou jejich krátké texty, kde uvádí, co se stane s jejich strachem, když na něj pustíme lampičku (viz CD).



### 4.3 Lekce Listopad

#### LISTOPAD

Jan Čarek

Vzdychla stopka, uronila  
kapku slzičku.

Já už ten list neudržím  
ani chvíličku.

Býval lehký jako vánek  
-vzdychá dojata –  
a teď není k unesení,  
jak je ze zlata.

## **Příprava na hodinu literární výchovy – Listopad**

---

**ŠKOLA:** ZŠ Halenkov

**ROČNÍK:** 3. ročník

**PŘEDMĚT:** Český jazyk a literatura

**ČASOVÁ DOTACE:** 45 minut

---

### **PRŮŘEZOVÁ TÉMATA:**

osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, enviromentální výchova

### **MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY:**

prvouka, osobnostní a dramatická výchova

---

### **CÍLE VYUČOVACÍ HODINY:**

Žák porozumí smyslu básně.

### **SMYSL BÁSNĚ:**

poetizace krás podzimu, metaforizace padajícího listí

### **AKTIVITY:**

dramatizace, volné psaní, diskuse, tiché čtení, poslech básně, doplňování básně, párové sdílení

### **UČEBNÍ POMŮCKY, DIDAKTICKÁ TECHNIKA:**

text básně pro každého žáka, listy různých stromů

---

## **SCÉNÁŘ HODINY**

### **I. ÚVOD (cca 10 minut)**

Na koberci jsou volně poházené listy různých stromů. Úkolem každého je vzít si jeden list, který ho zaujme a sednout si do kruhu.

## 1. Dramatizace

Pro uvolnění atmosféry si s žáky zahrajeme následující dramatické hry:

### Vítr:

Žáci volně pobíhají po třídě jako lístky ve větru. Já jsem vítr a rozfoukávám listy. Také dramatizují svou roli. „*Jsem malý větrík a s listy si jen tak pohrávám. Pomalinku do nich foukám. Ted' víc a víc. Až listy létají všude kolem. Najednou se změním v obrovský vichr a foukám do listů, co mi síly stačí. A víc a víc. Pomalinku se utišuji. Měním se v slabší vítr a pak v slabounký větríček. Až úplně přestanu foukat.*“

### Strom:

Úkolem dětí, je utvořit strom z listů, tak že budou všichni žáci součástí jednoho stromu.

**Komentář:** Tyto hry volím, protože předpokládám, že listy žáky velmi zaujmou a nevěnovali by pozornost diskusi. Proto jim chci dát prostor k tomu, aby si s listy vyhráli a po té, už se věnovali básni.

## 2. Volné psaní

Byl jsi někdy smutný? Přemýšlej proč. Žákům dám prostor, aby si vybavili svou vlastní zkušenost a své pocity.

## 3. Diskuse

Pokud nám někdo chce prezentovat, proč byl někdy smutný, dám mu v této části hodiny prostor. „*V básničce, kterou si následně přečteme, je smutná stopka listu. Proč může být taková stopka smutná?*“

**Komentář:** Předvídám, že každý žák jim zažil pocit smutku. Uvědomění si tohoto pocitu, je důležité pro další práci s básní. Záměrně volím aktivitu volného psaní. Musíme si jako učitelé uvědomit, že některá témata mohou být pro žáky intimní a není vhodné je nutit je prezentovat před třídou. Kdo tedy nechce, svůj text číst nemusí.

## II. HLAVNÍ ČÁST

### 1. Čtení básně (cca 2 minuty)

Úkolem žáků je přečíst první sloku básně.

„Při čtení se zamysli, proč je stopka smutná.“

### **Text básně (1. sloka)**

#### **Listopad**

Jan Čarek

*Vzdychla stopka, uronila*

*kapku slzičku:*

*Já už ten list neudržím*

*ani chvíličku.*

### **2. Diskuse (cca 5 minut)**

V této části se s žáky budeme zabývat následujícími otázkami.

#### **Otázky:**

*Která část básně nám dokazuje, že je stopka smutná. Přečti ji.*

*Proč je stopka smutná? Přečti část textu, podle které tak soudíš.*

*Jak se stane, že stopka neudrží list? Je těžký? Co se tedy s listem stane?*

**Komentář:** *Báseň jsem rozdělila, protože se domnívám, že se nám touto cestou bude snadněji odkrývat smysl básně. Žáci se plně soustředí nejprve na první a po té na druhou část.*

### **3. Dočtení básně (cca 2 minuty)**

Přečti si báseň a doplň vynechané slovo, jehož volbu budeš schopen zdůvodnit.

#### **Text básně (2. sloka)**

*Býval lehký jako vánek*

*-        vzdychá dojata –*

*a teď není k unesení,*

*jak je ze \_\_\_\_\_ .*

### **4. Párové sdílení (cca 5 minut)**

Porovnejte s kamarádem svá řešení. Řekni kamarádovi, proč jsi napsal právě dané slovo.

**Komentář:** *Dle mého názoru se všem žákům nepodaří správně doplnit vynechané slovo do básně. To však ani není cílem této aktivity. Cílem této aktivity je, aby u žáků vyvolala*

*potřebu textu více porozumět. Také díky této aktivitě mohou pozorovat, kdo z žáků jde opravdu po smyslu textu, a kdo to prostě jen tipne.*

**5. Diskuse (cca 5 minut)**

Kdo chce, přečte své řešení. Řešení zdůvodňujeme.

**6. Čtení básně (cca 1 minuta)**

Žákům přečtu celou báseň, aby si mohli porovnat svou verzi s originálem básně

### **III. ZÁVĚR**

**1. Diskuse (cca 10 minut)**

V rámci diskuse mám pro žáky připravené následující otázky. Samozřejmě bude záležet i na konkrétní situaci.

**Otázky:**

*V kterém ročním období se báseň odehrává? Jak jste to poznali?*

*Proč básník píše, že list je ze zlata?*

*Jaké barvy jsou typické pro podzim?*

*Dokážeš na základě básně říci, jaký vztah má básník k podzimu?*

*Znáš jinou báseň o podzimu?*

**Komentář:** *Domnívám se, že první otázka, nebude pro žáky nic těžkého. Většina žáků si všimne nadpisu, který jim potřebné vysvětlí. Díky tomu bude pro žáky druhá otázka snadnější. Ta nám také dává prostor pro propojení s přírodovědou. Zde si můžeme pro žáky připravit krátké povídání o tom, proč se na podzim listí zbarvuje nejrůznějšími barvami. Odkrytím básníkova vztahu k podzimu dojdeme k podstatě smyslu básně. Poslední otázka se zdá primitivní, avšak zvolila jsem ji proto, aby byl prostor i k diskusi o tom, že mnozí umělci rádi tvoří na toto téma. Nezaměřujme se pouze na básníky, ale můžeme vzpomenout i další umělce.*

## REFLEXE

Velmi bych chtěla v této hodině zdůraznit kvalitní propojení mezipředmětových vztahů. Pravdou je, že tato báseň se k tomu zcela nabízí. Inspiraci o odborné problematice jsem si předem vyhledala. Žákům jsem v rámci naší diskuse sdělila pouze strohé informace, které se týkají těchto přírodních podzimních jevů. Po odučení hodiny jsem si uvědomila, že některé děti jsou na úrovni, kdy jim tento souhrn informací nestačí. Velmi vhodné mi přijde vyvěšení tohoto textu například na nástěnku, kdo má zájem, může si text přečíst. Pouze bych žáky na přítomnost textu upozornila. Úplně nejvhodnější variantou by bylo, kdyby si žáci informace vyhledali sami, ať už na internetu nebo v odborné literatuře. To můžeme zajistit právě v hodinách prvouky.

Co bych ještě změnila je úvodní část. Žákům se velmi líbili hry s listy. Ovšem já jsem si uvědomila, že druhá hra, kdy děti měly vytvořit strom, nebyla přínosná. Spíše jsem měla pocit, že mám nějakou představu, co žáci mají vytvořit a do této představy jsem je „tlačila“. Zpětně musím přiznat, že nevidím žádný záměr této aktivity, proto bych ji úplně vyřadila. První hru bych však ponechala. Žáci byli motivovaní a s listím si vyhráli. Napadlo mě, že by také bylo vhodné, kdyby žáci sami do listu foukali, pohazovali si s ním apod. Uvědomí si tak jeho lehkost, která je pak následně v básni důležitá pro pochopení smyslu. Celkově nápad s listím hodnotím velmi kladně. Děti velmi rády s něčím během hodiny manipulují, což se mi osvědčilo. Díky činností se podařilo navodit příjemnou tvořivou atmosféru a zájem.

I evokaci bych nyní pozměnila. Cílem této aktivity by měla být činnost, kdy si žák uvědomí, co všechno už ví o tématu. Až nyní jsem si uvědomila, že vlastní zkušenost žáků se smutkem není ten pravý začátek. Zadáni úkolu volného psaní by znělo: Báseň, o které si dnes budeme povídat, se jmenuje listopad. Napiš, co se ti vybaví, když se řekne listopad. Změnou této aktivity by se pozměnily i následující aktivity. Následovala by diskuse a čtení textů volného psaní. Následně by si žáci přečetli první sloku básně. Dalším krokem by byla diskuse, která by obsahovala tyto otázky.

Jaké pocity má stopka v této básni? Podle čeho tak soudíš?

Jak je možné, že stopka neudrží list? Co se s listem stane?

Další činnosti už bych ponechala jako v přípravě. I přestože že bych na základě své zkušenosti po odučení hodině některé aktivity pozměnila, v závěrečné části hodiny žáci smysluplně diskutovali a z jejich odpovědí soudím, že se nám podařilo odkrýt smysl básně.

Žáci po přečtení textu vysvětlují, že stopka od listu je smutná, protože pláče. Na základě této diskuse jsme se zamýšleli nad tím, zda člověk pláče, jen když je smutný. Žáci sami uvádí, že člověk může být i dojatý. Zkoušeli jsme společně vysvětlit význam tohoto slova. Vzhledem k tomu, že dle mého názoru žáci dané slovo nedokázali všichni vysvětlit, zadala jsem jim spontánně úkol. Dokonči větu: Maminka byla dojatá.....

Zatím jsme se neshodli na tom, jaké emoce báseň vyjadřuje. Na základě otázky Jak je možné, že stopka neudrží list, jsme začali diskutovat nad tím, jak se to stane. Žáci hovořili o tom, že je slabá, nechce ho držet, zestárne atd. Touto diskusí se nám podařilo navázat na to, jak to s listím na podzim opravdu je. Žákům představím stručné přírodovědné informace (námět na přírodovědné poznatky v článku viz příloha CD). Vhodnější by bylo, kdyby si žáci tyto informace vyhledali sami v rámci jiného předmětu, protože každý se spokojí s jinou mírou pro ně nových informací. Zde jsem kvůli času a možnostem sklouzla k transmisivnímu přístupu. Určitě bych se ve své třídě takovému předávání poznatků vyhnula.

Při doplňování textu jsem již mohla sledovat, kdo se do smyslu básně již dostává. Většina z dětí doplnila stejné slovo jako autor básně (*když je ze ZLATA*). Oblevili se ale i jiná řešení např. dojata, list, zajatá apod. U žákovských řešení je důležité chtít vysvětlení, abychom co možná nejvíce pochopili jejich myšlení.

Na základě druhé sloky básně si vysvětlujeme, že zde tedy nešlo o smutek, jak by se v první sloce mohlo zdát a jak jsme o tom i hovořili. V závěrečné části hodiny se nám otevřela diskuse, kdy hovoříme o tom, proč autor použil slovo ze zlata (*„není těžký jako zlato, ale zní to lépe, než kdyby napsal, že je list žlutý“*). Tím žáci začínají chápat autorův obdivující postoj k podzimu. Dále žáci uvádějí, že podzim se většinou líbí lidem, *protože je v něm plno barev a příroda působí krásně*. Dotknete se i myšlenky, že ostatní umělci se také zabývají krásami podzimu.

## 4.4 Lekce Maminčin dar

### MAMINČIN DAR

František Hrubín

Když narodí se maličký,  
dar vidění má pod víčky,  
dar slyšení má v něžném oušu,  
dar doteku má v prstíčkách,  
dar chuti pozná v prvním doušku,  
dar vůně v jarních kytíčkách.

Maminko, ty k těm darům v krátku  
dar řeči přidáš nemluvnátku.



## **Příprava na hodinu literární výchovy – Maminčin dar**

---

**ŠKOLA:** ZŠ Halenkov

**ROČNÍK:** 3. ročník

**PŘEDMĚT:** Český jazyk a literatura

**ČASOVÁ DOTACE:** 45 minut

---

### **PRŮŘEZOVÁ TÉMATA:**

osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

### **MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY:**

osobní a dramatická výchova

---

### **CÍL VYUČOVACÍ HODINY:**

Žák porozumí smyslu básně.

### **SMYSL BÁSNĚ:**

úzké pouto matka dítě, dar řeči, dar smyslů

### **AKTIVITY:**

diskuse, myšlenková mapa, tiché čtení, párové sdílení

### **UČEBNÍ POMŮCKY A DIDAKTICKÁ TECHNIKA:**

text básně pro každého žáka, velký formát papíru na myšlenkovou mapu

---

## **SCÉNÁŘ HODINY**

### **I. ÚVOD (cca 10 minut)**

Sedneme si s dětmi do kroužku, přivítáme se a prozradím jim, že v dnešní hodině si budeme povídat o dárcích.

## 1. Párové sdílení

Zamysli se, jaký dárek jsi od koho dostal a co to bylo. Pokud tě napadá více dárků, vyber ten pro tebe nejdůležitější. Prozrad' svůj dárek kamarádovi.

## 2. Myšlenková mapa

Na zemi uprostřed kruhu mám pro žáky připravený papír, který tvarem připomíná dárek. Do něj děti zapíší svůj dárek, který kamarádovi prozradili při párovém sdílení.

***Komentář:** Předpoklad je, že pojem dárek u dětí bude evokovat pouze materiální věci. Samozřejmě se může stát, že se najde někdo, kdo z jakéhokoliv důvodu uvede něco nečekaného. Ovšem i s touto variantou počítám a v případě, že se tak stane, určitě ji využiju jako předmět pro diskusi.*

## II. HLAVNÍ ČÁST

### 1. Čtení textu (cca 10 minut)

#### a) Individuální čtení:

Každému žákovi rozdám text básně. Jejich úkolem je si text přečíst a přemýšlet, proč se báseň jmenuje Maminčin dar.

#### b) Diskuse:

Pro žáky mám připravené následující otázky. Samozřejmě učitel musí reagovat na situaci, která se ve třídě bude vyvíjet.

#### **Otázky:**

*Jak se báseň jmenuje?*

*Přečti tu část básně, kde básník hovoří o maminčině daru.*

*Jak může dát někdo někomu řeč? Je to důležité?*

*Je v textu řeč i o jiných darech? O jakých?*

### 3. Skupinová práce (cca 10 minut)

#### a) Skupinová práce:

Žáci mají ve svých textech barevně vyznačeny určité části (viz. příloha na CD). Rozdělí se do skupin podle barev. Úkolem každé skupiny je přijít na to, o jakém daru se hovoří v části básně, kterou mají přidělenou. Pokud má skupina hotovo dříve než ostatní, přemýšlí nad významem dalších částí básně.

b) Diskuse

Každá skupina vysvětlí svou část básně. Celá třída přemýšlí, zda se skupinou souhlasí či nikoliv. Když se názor třídy sjednotí, zapíšeme jej na druhou stranu papíru, kde předtím žáci zapisovali své dárky.

V další části diskuse se s žáky věnujeme těmto otázkám.

**Otázky:**

*Proč básník používá právě slovo dar? Jak se liší od dárků, o kterých jsme si povídali na začátku?*

*Je samozřejmé, že člověk tyto dary má? Jsou důležité? Proč?*

**III. ZÁVĚR**

**1. Párové sdílení (cca 5 minut)**

Zkuste se zamyslet, zda jste někdy dostali podobný dar jako je básni. Co vás napadá?

**2. Doplnění myšlenkové mapy (cca 5 minut)**

Žáci svými názory doplní nápady, které v úvodu psali na společný papír. Následně porovnávají, jak se jejich nápady liší od těch původních. Co sis uvědomil?

## REFLEXE

Prostřednictvím této hodiny jsem získala nové pedagogické zkušenosti, které potvrzují to, že každá příprava musí být individuální. Tím myslím každá příprava musí zohledňovat třídu, ve které bude vyučována, a tím pádem i každého samotného žáka ve třídě. Přiznávám, že výuka v této třídě byla náročná. Jak už jsem zmínila, součástí této třídy jsou dvě asistentky, které mají na starost tři děti se speciálními vzdělávacími potřebami (viz Charakteristika dětských skupin). Obtížné bylo udržet pozornost těchto žáků při diskusích. V následující části se pokusím zhodnotit jednotlivé aktivity.

Evokace se velmi zdařila. Vhodnou činností u dětí na konci hodiny došlo ke konfrontaci mezi tím, co znali a tím, co u nich báseň vyvolala. Pojem dárek evokoval, jak jsem předpokládala, u žáků pouze hmotné věci (pokémon, lego, kolo apod.), což je přirozené a zcela akceptovatelné. Problém však nastal při práci s myšlenkovou mapou. S žáky jsme jejich dárky v evokaci napsali na papír ve tvaru dárku. V závěrečné diskusi jsme myšlenkovou mapu tvořili novou avšak na druhou stranu. Proto po té docházelo k chaotickému otáčení myšlenkové mapy. Žáci potřebovali mít obě verze vedle sebe k porovnání. Na základě této zkušenosti doporučuji mít připravené dva papíry nebo doplnit původní myšlenkovou mapu, ale jinou barvou, aby žáci viděli, jak se změnilo jejich myšlení.

V hodině jsem byla velmi spokojená s prací ve skupině. Ačkoliv tito žáci nejsou na tuto formu výuky zvyklí, společně diskutovali a problém vyřešili. Rozdělení do skupinek jim nečinilo problém. Velmi rychle odhalili, že lyrický subjekt v rámci darů hovoří o lidských smyslech (zrak, čich, chuť a hmat). Žákům jsem položila otázku, zda je samozřejmé, že tyto dary má každý. Mylně jsem se domnívala, že jednohlasně odpoví, že tomu tak není, protože o problematice handicapovaných lidí už někdy hovořili. Bylo vidět, že některé děti o tomhle tématu slyší poprvé. Zazní názor, že přece tyto dary má každé miminko, když se narodí. Žáci, kteří již mají nějakou zkušenost s tímto tématem, začnou logicky svým spolužákům oponovat („*No jo, ale máš i lidi, kteří se narodí a jsou slepí. „Nebo jim chybí ruka.*“ a o tomto názoru je po chvíli přesvědčí. V okamžiku, kdy se nám objeví otázka, proč lyrický subjekt smysly nazývá darem, zazní: „*protože je to dar, co nám dala maminka, je to dar od Boha, protože to je nesamozřejmé.*“ Nikdo z žáků se tomu nediví a nevyskytnou se ani nesouhlasné reakce. Především myšlenku „dar od Boha“ prisuzují tomu, že se nacházíme ve vesnické škole, kde většina dětí navštěvuje náboženství. Kostel je v této lokalitě stále důležitou součástí života zdejších lidí.

Žáci také měli možnost diskutovat nad tím, zda je důležité umět mluvit. Společně se shodneme na tom, že ano, protože se musíme umět mezi sebou dorozumět. Dotkneme se také tématu, že s tímto dárkem někdy špatně zacházíme (*používáme nevhodná slova, mluvíme příliš nebo naopak mluvíme málo atd.*). V této části jsme s žáky hovořili o tom, kdo nás naučí mluvit. Všichni odpovídali, že maminka. Zazněl názor „*Maminka, protože ta je s námi nejčastěji, když jsme malí.*“

V závěru žáci mají možnost porovnat hmotné dárky, které uváděli na začátku hodiny, a dárky, které uvádí lyrický subjekt básně. Dozvídám se, že dárky z básně jsou důležitější, protože bychom se bez nich neobešli. Další činností bylo předkládat jiné nápady podobných dárků. Pro žáky jsem formulovala otázku nešikovně. „Napadají vás ještě jiné dárky, které se nedají koupit?“ To ale děti neřekli. To je má definice a cítila jsem to, že je někam tlačím. Proto se domnívám, že mělo zaznít spojení důležité dárky, které oni sami používali. I tak si s touto otázkou poradili. Padaly nápady jako láska, někdo nám řekne něco hezkého, úsměv, život, štěstí, pohodu atd. Sama vím, že na tuhle otázku není velké množství odpovědí, které rychle žáci dovedou vymyslet. Činnost však sloužila k tomu, abych si ověřila, zda žáci pochopili, o jakých dárkách tu autor hovoří. To bylo zřejmé, protože nikdo z žáků neuvedl další materiální dárek.

V rámci činností jsem si ověřila, že žáci smysl básně pochopili. Z výpovědí žáků (viz výše) usuzuji, že pochopili nesamozřejmost lidských smyslů a těsnost pouta matky a dítěte.

## 4.5 Lekce Oblaka

### OBLAKA

Jiří Žáček

Lehnu si do trávy a hledím nahoru,  
na bílá oblaka plující k obzoru.

Velryby oblaků, vorvani břichatí,  
honí se po nebi, dokud se neztratí.

Zacloní sluníčko nad celou krajinou,  
a když se vyprší, tiše se rozplynou.

Velryby oblaků, bělaví vorvani,  
zůstane po vás jen pár kapek na dlani.

## **Příprava na hodinu literární výchovy - Oblaka**

---

**ŠKOLA:** ZŠ Halenkov

**ROČNÍK:** 3. ročník

**PŘEDMĚT:** Český jazyk a literatury

**ČASOVÁ DOTACE:** 45 minut

---

### **PRŮŘEZOVÁ TÉMATA:**

osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, enviromentální výchova

### **MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY:**

prvouka, osobnostní a dramatická výchova

---

### **CÍLE VYUČOVACÍ HODINY:**

Žák porozumí smyslu básně.

### **SMYSL BÁSNĚ:**

hodnota okamžiku, pomíjivá krása, životní postoj, zasnění, rozjímání

### **AKTIVITY:**

diskuse, pozorování, párové sdílení, tiché čtení, doplňování básně, pohybová hra

### **UČEBNÍ POMŮCKY, DIDAKTICKÁ TECHNIKA:**

text pro každého žáka, deky

---

## **SCÉNÁŘ HODINY**

### **I. ÚVOD (cca 10 minut)**

#### **1. Organizace**

Vzhledem k tomu, že tato hodina bude probíhat venku, využijeme úvodní část výhradně k organizaci (přesuneme žáky na školní zahradu a vysvětlíme jim pravidla, která je třeba dodržovat při pobytu venku). Na úvod zařadíme jakoukoliv pohybovou hru

vhodnou pro námi vybrané prostředí (např. honičku, kooperační hry apod.) Hra slouží k odreagování žáků a přivyknutí si novému prostředí.

## **2. Párové sdílení**

Báseň začíná slovy: Lehnu si do trávy a hledím nahoru. Co básník může vidět?

## **3. Diskuse**

Žáky vyzvu k diskusi nad jejich názory, které řešili při párovém sdílení.

# **II. HLAVNÍ ČÁST**

## **1. Čtení první sloky básně (cca 2 minuty)**

### ***Oblaka***

*Jiří Žáček*

*Lehnu si do trávy a hledím nahoru,  
na bílá oblaka plující k obzoru.*

*Velryby oblaků, vorvani břichatí,  
honí se po nebi, dokud se neztratí.*

## **2. Diskuse (cca 5 minut)**

S žáky si sedneme do kruhu na deky. Řídím diskusi, kde pokládám otázky.

### ***Otázky:***

*Co básník vidí, když se podívá nahoru?*

*Pozorovali jste někdy oblohu?*

*Jak vznikají mraky?*

*Co znamená, dokud se neztratí?*

## **3. Pozorování oblohy (cca 7 minut)**

S dětmi si lehneme do trávy na deky a dáme jim čas, aby mraky pozorovaly.

## **4. Diskuse (cca 3 minuty)**

Co jste na obloze viděli?



**5. Dočtení básně + doplnění básně (cca 2 minuty)**

*Zacloní sluníčko nad celou krajinou,  
a když se vyprší, tiše se \_\_\_\_\_.*

*Velryby oblaků, bělaví vorvani,  
zůstane po vás jen \_\_\_\_\_.*

**6. Diskuse (cca 5 minut)**

Co jste doplnili? Proč?

O čem se hovoří v druhé sloce básně?

**III. ZÁVĚR (cca 10 minut)**

S žáky sedíme v kruhu na dekách. V rámci diskuse pokládám otázky.

**Otázky:**

*Proč lidé pozorují mraky? Jaké pocity pozorování oblohy lidem přináší?*

*Pomíjivá krása. Dokáže někdo vysvětlit toto slovní spojení a říci, jak by mohl souviset s naší básní?*

*Uveď příklady jiné pomíjivé krásy.*

*Dokážeš vysvětlit slovní spojení síla okamžiku?*

*Uveď příklady, kdy jindy můžeš hovořit o síle okamžiku?*

## REFLEXE

Před touto hodinou jsem měla velké obavy z organizace. Tato stránka vůbec nebyla tak náročná, jak jsem si původně představovala. Velmi dobrou volbou bylo zařazení pohybových her na začátku hodiny. Cítila jsem, že žákům tato aktivní relaxace prospěla. Také jsem jim touto cestou dala možnost se „vyřádit“ v novém prostředí. Těžkou hlavu jsem si dělala s akustikou, kterou nám příroda nabídne. To vůbec nebylo potřeba. Žáky téma a pobyt venku tak zaujaly, že byli plně soustředěni na činnost po celou vyučovací hodinu. Nenechali se rušit žádnými vlivy okolí. Myslím si, že pokud by hodina v tomto prostředí nebyla založena konstruktivisticky a obsahem by byl spíš monolog učitele, žáci by se soustředit nedokázali. Vzhledem k tomu, že jsem se snažila dodržet kritéria konstruktivismu, o kterých hovořím v teoretické části, žáci si vzájemně naslouchali a naslouchali i mým otázkám a připomínkám. Dokonce se domnívám, že venkovní prostředí u nich vyvolalo potřebu utišit se a dávat pozor, co spolužák říká, aby ho slyšeli.

Velký úspěch měla u žáků evokace, která byla založena na předvídání. Žáci měli plno reálných a kreativních nápadů (stromy, zvířata, letadlo, mraky, apod.). Touto činností byl vyvolán velký zájem o přečtení básně. Sami žáci to komentovali slovy: „Už chci vědět, co teda viděl.“ Pokud v hodině můžeme vidět u žáků opravdový zájem o četbu, je to úspěch.

Při otázce „Pozorovali jste někdy oblohu?“ vznikla bohatá diskuse nad zkušenostmi žáků. Především chlapeckou část třídy zaujala otázka, jak vznikají mraky. I zde se rozmohla velká diskuse. Nyní mám dojem, že jsem však zvědavé žáky o tuto přírodní problematiku ochudila. Stejně tak jako u básně Listopad, jsem žákům sdělila pouze strohé informace, které ovšem nemusely nasytit potřeby všech. Bylo by opět vhodnější žáků vytisknout krátký článek, ze kterého jsem čerpala, vyvěsit ho ve třídě a upozornit na jeho existenci. I takto dle mého názoru může vypadat individualizace výuky. Zcela nejvhodnější by bylo, aby si žáci potřebné informace vyhledali sami v literatuře, v učebnicích či na internetu. Zde byl však problém s časovými možnostmi. Každopádně pro hodiny přírodovědy nebo v rámci bloků či projektů by to byla nejvhodnější činnost, pomocí které by se o nové poznatky obohatili.

Pozorování mraků nebudu zbytečně komentovat. Z této činnosti byli žáci uchváteni a velice je zaujala. Vysvětlení slovního spojení pomíjivá krása bylo pro žáky obtížné. Společně však význam dokázali objasnit. Jeden žák byl schopen podat ostatním vysvětlení („*Je to něco, co je moc krásné, ale jen na chvíli.*“). Pár žáků význam odvozovalo.

Někteří tipovali (krása, která je příliš velká). Velmi často se objevoval názor „*je to krása, která zmizí.*“

Slovní spojení síla okamžiku bylo pro žáky ještě obtížnější. Dokázal ho vysvětlit pouze jeden žák slovy: „*Je to malinká chvilka, na kterou nezapomeneme.*“

I přesto, že jsem s žáky hodinu nějakým způsobem ukončila, nejevila se mi činnost jako dotažená do konce. Myslela jsem si, že zpětnou vazbu, zda každý žák básně pochopil, dostanu v diskusi. Přiznávám, že to se úplně nepovedlo. Přirozeně hovořili více žáci, kteří smyslu básně porozuměli více. Někteří poslouchali a přidávali se. Ale někteří se do diskuse nezapojili vůbec. Nyní bych volila činnost, která by dala prostor všem a pro mě byla jakousi diagnostikou každého. Volila bych například párové sdílení. Zadání by znělo: „Uveď příklad jiné pomíjivé krásy.“ Zařadit bychom mohli také volné psaní na stejné téma – pomíjivá krása.

Celkově však hodinu hodnotím jako povedenou protože, žákům jsem umožnila básně prožít a z jejich odpovědí, které jsem výše uvedla, i pochopit její smysl.

## 4.6 Lekce Klouzačka

### KLOUZAČKA

Zdeněk Svěrák

Nedaleko školy  
je kopeček holý.  
Na něm se nám narodila klouzačka.

Žactvo se tím kochá,  
prý ta kluzká plocha,  
to je něco pro školníka Vondráčka.

Každé noci o půlnoci,  
když ho nikdo nevidí,  
klouže se tam s rozběhem  
a vůbec prý se nestydí.

Školnice je vystrašení,  
co každou noc vyvádí.  
Nebojte se, školník asi  
vzpomíná si na mládí.

Jednoho dne zjitra  
našel tam žák Pitra  
klíče od všech tříd a též od kotelny.

Školníku je líto,  
že teď každý ví to,  
netuší, že tím je pro nás kouzelný.

## Příprava na hodinu literární výchovy - Klouzačka

---

**ŠKOLA:** ZŠ Halenkov

**TŘÍDA:** 3. třída

**PŘEDMĚT:** Český jazyk a literatura

**ČASOVÁ DOTACE:** 45 minut

---

**PRŮŘEZOVÁ TÉMATA:** osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v globálních a evropských souvislostech

**MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY:** osobnostní a dramatická výchova

---

**CÍLE VYUČOVÁNÍ HODINY:** Žák porozumí smyslu básně.

**SMYSL BÁSNĚ:** dětství jako bezstarostné období radosti, návraty do dětství, tajný návrat do dětství

**AKTIVITY:** volné psaní, podvojný deník, diskuse, vlastní tvorba textu, párové sdílení

**UČEBNÍ POMŮCKY, DIDAKTIVKÁ TECHNIKA:** text básně pro každého žáka, psací potřeby, lístečky na vzkazy, papír pro volné psaní

---

### SCÉNÁŘ HODINY

#### I. ÚVOD (cca 10 minut)

##### 1. Volné psaní

Žáci mají na aktivitu 2 x 3 minuty. Nejprve píšou na téma, jak volný čas tráví děti a jak volný čas tráví dospělí.

##### 2. Diskuse

S žáky si sedneme do kruhu na koberec. Vyzvu žáky k předčtení svého textu. Pokud nikdo z žáků nebude chtít začít, mám připravený svůj text, který žákům přečtu.

***Komentář:** Témata pro volné psaní, jsem záměrně vybrala, aby si žáci uvědomili své dosavadní zkušenosti s tímto tématem. Také nám tato činnost následně vytvoří prostor pro smysluplnou diskusi nad tématem. Předpokládám, že žáci nebudou mít problém napsat, jak volný čas tráví děti, ovšem obtížnější pro ně bude psát, jak volný čas tráví dospělí,*

*především proto, že mnoho dospělých volný čas nemá nebo ho efektivně nevyužívá. Proto se domnívám, že tato aktivita povede k zamyšlení, že dospělí mají také právo na svůj čas, ale není to pro ně jednoduché. Je vhodné do diskuse zařadit i zamyšlení, kolik volného času mají děti a kolik dospělí.*

## **II. HLAVNÍ ČÁST**

### **1. Čtení básně (cca 2 minuty)**

Každý žák má svůj text básně bez nadpisu. Žáci si mohou udělat pohodlí kdekoliv ve třídě a jejich úkolem je si báseň přečíst.

### **2. Čtení básně II. (cca 2 minuty)**

Každý žák si opět přečte text básně. Nyní přemýšlí, jak by báseň pojmenoval.

### **3. Diskuse: (cca 2 minuty)**

*Jak bys báseň pojmenoval? Proč?*

#### **Komentář:**

*Důvod této aktivity, je utvořit žákům prostor pro čtení s porozuměním. Také zajistíme to, aby žáci text nečetli pouze jednou. Literárně nadanějším žákům umožňujeme, aby se nad smyslem básně zamysleli již sami.*

### **4. Diskuse: (cca 10 minuty)**

#### **Otázky:**

*Proč se školník chodí klouzat o půlnoci?*

*Jak básník myslí to, že si školník vzpomíná na mládí?*

*Co si o jeho zábavě myslí školnice a proč?*

*Znáš nějakého dospělého, který si rád hraje?*

*Proč a co je mu líto? Co znamená, že je tím pro nás kouzelný?*

**Komentář:** *Otázky jsou voleny, aby žáky vedli k uvažování nad smyslem básně. Směřují k myšlence, že se dospělí rádi stávají malými, ale obávají se, že to může vypadat hloupě. Otevírají dětem prostor se zamyslet, proč se dospělí chtějí vracet do dětství (co je na dětství krásného). Otázky zároveň propojují smysl básně s konkrétními osobami ze života dítěte.*

## 5. Párové sdílení (cca 5 minut)

Zamysli se, proč si dospělí vzpomínají na mládí? Co je na mládí tak přitahuje?

### **Komentář:**

*Tato otázka vede žáky k zamyšlení jaké je období dětství. Ráda bych se dotkla s dětmi myšlenky, že dospělí musí řešit více povinností a starostí než děti, že dětství je velmi krásné období, kdy by si měli hrát a užívat svou roli a nespěchat být dospělými.*

*Možné odpovědi by byli: mládí se jim líbilo, byli hezčí, zdravější, měli více času, byli tu ještě lidé, kteří už dnes nežijí, nemuseli pracovat apod.*

## 6. Diskuse (cca 3 minuty)

S žáky si sedneme do kruhu na koberec. Žáci prezentují své nároky, které diskutovali již v párovém sdílení.

**Komentář:** *Žáci se ponořují do větší hloubky smyslu básně, který už je propojen s jejich realitou.*

## III. ZÁVĚR (cca 10 minut)

Úkolem žáků, je napsat vzkaz. Adresáta si mohou zvolit sami dle uvážení. Ve třídě si přečteme jen ty vzkazy, které sám autor vzkazu svolí přečíst.

- a) vzkaz pro školníka Vondráčka
- b) vzkaz konkrétnímu dospělému
- c) vzkaz, co bys řekl sobě, až budeš dospělý

**Komentář:** *Žáci mají na výběr. Předpokládám, že pochopení smyslu básně bude u každého žáka na jiné úrovni a doufám, že každý žák vzhledem ke své životní zkušenosti bude mít jinou potřebu se k tomuto tématu vyjádřit. U vzkazů si můžeme všimnout i gradace. Vzkaz pro školníka Vondráčka je na úrovni, kdy žák nestojí o to propojit text s realitou. Vzkaz konkrétnímu dospělému dává žákovi možnost, aby spojil báseň se svou realitou a poslední vzkaz už je opravdové zamyšlení, jak by smysl básně mohli využít vzhledem ke své osobě.*

## REFLEXE

Po odučené hodině jsem si uvědomila, že by si tato básnička zasloužila delší časovou dotaci. Ač jsme se dle mého názoru smyslu dobrali, žáci toužili po delších diskusích a po tom, aby se k tématu mohli více vyjádřit. Pociťovala jsem, že by žáci rádi více k tomu tématu diskutovali mezi sebou. Myslím si, že je to především proto, že se podařilo navázat na zkušenost žáka a vzbudit u dítěte zájem se básní zabývat.

Žáci se poprvé setkali s metodou volného psaní. Přiznám se, že jsem z této aktivity měla obavy a dlouho jsem se rozhodovala, jak otázku pro volné psaní zformulovat. Po zkušenosti, kdy jsem si sama doma zkusila text napsat, jsem zvolila otázku směřující k tomu, jak tráví děti a dospělí čas. Žáci se s úkolem skvěle vypořádali, což dokládám i jejich pracemi v příloze (viz CD). Při předčítání vlastních textů volného psaní mě spontánně napadlo, že děti svým spolužákům nebudou prozrazovat, zda čtou text o dospělém či o dítěti. To byla úžasná myšlenka, protože žáci hádali, o kom dotyčný píše. Já jsem pak na tuto situaci plynule navázala a dotazovala jsem se, jak poznali, o kom je řeč. Tím jsme si vymezili, že dospělí mají více povinností a tím pádem i méně volného času.

Při čtení básně téměř každý přiřadil textu název Klouzačka nebo obdobný. Originálním nápadem byl *Návrat do školy*. Otázky, které jsem volila, považuji za velmi vhodně zvolené, protože pro žáky dle jejich odpovědí byly stručné, jasné a zároveň otvíraly prostor pro diskusi a konfrontaci s různými názory nad básní. Žáky velmi zaujala otázka, zda znají nějakého dospělého, který si rád hraje a to byla právě chvíle, kdy jsem cítila, že je vyžadována hlubší a delší diskuse. Bohužel nám to časové podmínky nedovolily. Hodinu od hodiny si uvědomuji smysl blokové výuky.

Tuto hodinu považuji za slabou po organizační stránce, žáci téměř celou hodinu seděli mimo činnost, kdy sami četli text dané básně. Měla jsem v plánu, že v rámci diskusí se s žáky přesuneme do kruhu, ovšem materiální vybavení třídy to absolutně nedovolovalo. Ve třídě byl velký počet žáků a málo místa před tabulí. Takové organizaci se chci do budoucna vyhnout. Při zhlédnutí videozáznamů je patrná atmosféra, kdy jsme s dětmi v dramatické učebně a žáci jsou více soustředění na činnosti. Ve třídě jsem měla pocit, že mluvím podstatně více nahlas a to kvůli tomu, aby mě žáci v zadních lavicích slyšeli. Ovšem až nyní jsem si uvědomila, že to na žáky v předních lavicích nemusí působit příjemně. Také můžeme vidět, jak všichni žáci využijí možnost číst mimo lavici. Když jsem tuto možnost dávala ve třídách, které jsou vedeny konstruktivistickým způsobem výuky, nikdy se hromadně nezvedly všechny děti. Zde moji nabídky využili úplně všichni.



Žáci v diskusích vyslovovali opravdu hluboké myšlenky. Některé z nich uvádím: „*Dětství je nejkrásnější období člověka.*“ Myšlenka, kterou mnoho dospělých ani neumí pojmenovat, mi byly schopny na základě přečtení básně říci děti 3. ročníků. „*Rodiče mají mnoho povinností, a proto nemají takovou spoustu volného času jako my.*“ Uvědomění si zodpovědnosti v dospělosti. „*I dospělí by si měli hrát.*“ Když jsme báseň přečetli, žáci byli rozpačití nad školnickovým počínáním. Někteří hovořili o tom, že se to k dospělým nehodí a někteří mluvili o tom, že i dospělí si mají právo hrát, aby si odpočinuli od všech těch povinností. V závěru této společné diskuse zazněli jenom názory, které podporovali důležitost hraní i v dospělosti a zdůrazňovali důležitost volného času. K párovému sdílení nedošlo, protože otázka vyvstala plynule v rámci diskuse. Zazněla i myšlenka, která přímo nesouvisela se smyslem textu: „*Děti i rodiče by měli trávit čas spolu.*“ Z mého pohledu si však vážím toho, že ji děti vyslovily.

Při čtení vzkazů, které žáci napsali, jsem si uvědomila, že se smyslu básně podařilo odkrýt všem kromě dvou chlapců, kteří zrovna neměli svůj den. Tito žáci nebyli schopni napsat jakýkoliv vzkaz. Jak jsem uváděla v přípravě, žáci měli na výběr ze tří možností, komu vzkaz určí. Tyto možnosti byly založeny na myšlence, že každý při vyučovací hodině dosáhne jiné úrovně myšlenkových operací, blíže jsem můj záměr vysvětlovala v komentáři. To se také potvrdilo. Překvapilo mě, že si žáci byli schopni zvolit i text pro sebe, protože to považuji opravdu za velmi těžký úkol. Všechny tyto vzkazy jsou jako příloha mé diplomové práce. Zvažovala jsem, zda by závěrečný úkol do reflexe neměl být více zaměřený na důležitost dětství, o které smysl básně je. Ale volila jsem tuto činnost především proto, že jasně uvidím, na jaké úrovni žáci do smyslu pronikli. Myslím si, že je důležité dát dětem možnost, aby smysl básně mohly odkrývat v rámci své úrovně pochopení. Ráda bych do výuky zařazovala více podobných činností.

## 4.7 Lekce Čím voní hlína

### ČÍM VONÍ HLÍNA

**Ljuba Štípková**

Čím voní hlína? To je prosté –

Vším, co z ní roste:

dřínem i modřínem,

trávou i chlebem,

a také nebem.

Jak se to nebe dostane dolů?

Chytí se vody a padají spolu,

hlína je po dešti vypije z louží.

Ať jí slouží!

## **Příprava na hodinu literární výchovy – Čím voní hlína**

---

**ŠKOLA:** ZŠ Halenkov, okres Vsetín

**ROČNÍK:** 3. třída

**PŘEDMĚT:** Český jazyk a literatura

**ČASOVÁ DOTACE:** 45 minut

---

**PRŮŘEZOVÁ TÉMATA:** jazyk a jazyková komunikace, environmentální výchova, výchova demokratického občana

**MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY:** osobnostní a sociální výchova, prvouka

---

### **CÍLE VYUČOVACÍ HODINY:**

Žák porozumí smyslu básně.

**SMYSL BÁSNĚ:** naladění ke kráse přírody, harmonizace hlíny, harmonizace živlů v přírodě

**AKTIVITY:** brainstorming, diskuse, skupinové řešení pracovního listu, doplnění básně vlastními nápady, hlasité čtení

**UČEBNÍ POMŮCKY, DIDAKTICKÁ TECHNIKA:** pracovní list, text básně pro každého žáka, odborná literatura (přírodovědný atlas či přírodovědná encyklopedie), počítač s přístupem na internet

---

### **SCÉNÁŘ HODINY**

#### **I. ÚVODNÍ ČÁST (cca 10 minut)**

##### **1. Brainstorming:**

Na tabuli žákům napíše slovo hlína. Žáci chodí spontánně k tabuli a zapisují na tabuli všechno, co je k tomuto slovu napadne a co všechno o něm vědí.

## 2. Diskuse:

S žáky se společně věnujeme tomu, co jsme zapsali na tabuli. Komentujeme jednotlivé informace. V závěru diskuse žákům prozradím, že dnes se o hlíně dozvíme třeba něco navíc. Žákům ukážu mističku hlíny.

### **Otázka:**

„Dnes se budeme věnovat básničce, která se jmenuje Čím voní hlína. Napadá někoho z vás, čím by hlína mohla vonět?“

**Komentář:** S žáky si v této aktivitě připomeneme poznatky a zkušenosti, které o hlíně mají. Na závěr, když s dětmi přemýšlíme, čím by hlína mohla vonět, necháme kolovat mističku s hlínou. Vzhledem k možnosti názornosti předpokládám, že řada dětí využije této možnosti a k hlíně si přičichne. Tato diskuse je také možností pro odhalení obrazného vyjádření.

## II. HLAVNÍ ČÁST

### 1. Předčítání ve dvojicích (cca 5 minut)

Žáci utvoří dvojice. Jeden žák polohlasem předčítá a druhý ho poslouchá a kontroluje text. Po té si role prohodí.

### 2. Skupinová práce (cca 20 minut)

a) Žáky rozdělím do skupinek po 3-4. Jejich úkolem je společně vypracovat pracovní list. Žáky předem upozorníme na možnost využít jedné nápovědy. Pokud si nebudou vědět rady s některou z otázek, mohou se zeptat, jiného spolužáka ve třídě. Před zahájením skupinové práce upozorníme na pravidla skupinové práce.

b) Žáci mají k dispozici obrázky. Jejich úkolem je přijít na to, jak by mohli souviset s naší úvodní otázkou Čím voní hlína? (viz. příloha CD)

Tuto činnost není nutné, aby zvládli všechny skupinky. Předpokládám, že některým může vypracování pracovního listu trvat déle. Názory skupin se budou prezentovat. Skupinka, která nestihne práci s obrázky, o činnost nepřejde.

**Komentář:** Před rozřazením do skupin, se musíme zamyslet nad čtenářskou úrovní každého žáka ve skupině. Velmi vhodné je, aby celková úroveň skupin byla vyrovnaná. To můžeme zajistit tak, že si předem organizaci do skupin promyslíme. Každý žák má svůj pracovní list, na který uděláme značku. Podle těchto značek se rozdělí do skupin.

### **3. Diskuse (cca 5 minut)**

S žáky sedíme v kruhu. Následuje společná diskuse řešení pracovního listu a obrázků.

## **III. ZÁVĚR**

### **1. Čím ještě voní hlína (cca 2 minuty)**

*Zamysli se, čím by ještě mohla vonět hlína. Napiš své jednotlivé nápady nebo sám v básni pokračuj.*

## REFLEXE

Smysl této básně jsem považovala za obtížnější pro pochopení a to především díky velké míře obraznosti, kterou zde básník využil.

Nečekala jsem, že děti brainstorming tak velmi osloví. Chodily spontánně k tabuli a popsaly ji opravdu celou. Bylo vidět, že k tématu již mají co říci a mnohé se již o půdě učily. Co však oceňuji mnohem více je to, že se opravdu téměř každý ze třídy chtěl vyjádřit a k tématu napsat svou myšlenku. Již mnohokrát jsem v různých třídách a v různých předmětech brainstorming využívala, ovšem nikdy jsem se ještě nesetkala s tak velkým zájmem. Na tabuli žáci psali nejružnější zvířata, které v půdě žijí (krtek, červi, žížala), nejružnější rostliny (brambory, zelenina, stromy), uváděli, že půda nám zajišťuje život, můžeme z ní vyrábět hliněné nádoby apod. V diskusi nad brainstormingem jsme se zaměřili na nespisovné slovo „zemáky“, které někdo z žáků uvedl. Žáci skvěle slovo obhájili, že spisovatel básně by toto slovo mohl použít, ale spisovatel odborné literatury nikoliv.

Velmi mile mě překvapila činnost, kdy žáci měli diskutovat nad otázkou: „Čím voní hlína?“ Mylně jsem se domnívala, že nikdo z žáků nebude hovořit v obraznosti jako básník. Žáci zprvu sice uváděli pouze věci, které v hlíně opravdu najdeme jako kamínky, trávu apod. V závěru diskuse uvedl někdo život. Myšlenku se životem pochopili pouze někteří žáci, to je však zcela akceptovatelné, pokud individualizujeme výuku. Musíme brát v úvahu, že i při práci s poezií je běžné, že každý žák básně pochopí na zcela jiné úrovni.

Velmi jsem se obávala organizace při skupinové práci. Tím mám na mysli konkrétně dělení na skupinky a přechod skupinek na jejich pracoviště. Žáci se bez problémů rozdělili dle svých značek, které měli na textu básně. Zaměřila jsem se na to, aby žáci byli rozděleni dle své čtenářské úrovně. Což podle mého názoru velmi přispělo k celkové práci ve skupinkách. Žáků se podařilo odpovědět téměř na všechny otázky z pracovního listu. Největší problém činila poslední otázka (viz příloha CD). Také mě velmi překvapila reakce paní učitelky, která žáky při práci ve skupinkách neustále upozorňovala na to, aby se ztišili. Ve třídě byl větší ruch, ale také si uvědomuji, že je to pro žáky nová zkušenost a velmi organizačně náročná. Velmi oceňuji, že si žáci dovedli poradit s prací s přírodovědným atlasem. Tuto aktivitu, která se může někomu zdát zbytečná, bych ráda obhájila. Pokud žáky naučíme vyhledávat v nejružnější literatuře (přírodovědný atlas, atlas světa, slovník cizích slov, pravidla českého pravopisu apod.) a zařazujeme tyto časově nenáročné aktivity přirozeně do vyučování, žáci se na základě

vlastní zkušenosti seznámí s odbornou literaturou a naučí se s ní pracovat. To je důležité nejen pro jejich další studium.

Za nejobtížnější a nejtěžnější část hodiny považuji závěrečnou diskusi nad pracovním listem. Pokud v hodině s poezií použijeme pracovní list, je důležitá diskuse. Tato činnost mi byla důkazem, že se nám podařilo odkrýt smysl básnického textu. Nejprve jsme si četli různá řešení pracovního listu. Žákům, kteří byli rychle hotoví, jsem nabídla obrázky (viz příloha CD). Následně jsem je v hromadné diskusi ukázala všem dětem. Žáci odhalili, co na obrázcích je. Pro přesnější náhled do hodiny uvádím jejich názory, které zazněli v rámci diskuse: „*Továrna může vypouštět různé špatné látky, které půdě škodí.*“ „*A potom pak půda smrdí.*“ „*Lidi odhazují odpadky do přírody a tím ubližují půdě. Do půdy pronikají škodlivé věci.*“ „*My doma třídíme odpad, aby bylo velkých skládek méně.*“ Po té jsem se žáků zeptala, jak na ně báseň působí. Žáci se shodli, že nyní pochopili, že je půda opravdu důležitá. Také někdo zmínil: „*Je to ale legrační, protože i kdy je nadpis Čím voní hlína, není to jako doopravdy. Že si k ní čichneme. To tak není.*“ K aktivitě, kdy žáci měli napsat, čím může půda ještě vonět, jsme se bohužel nedostali. Tuto aktivitu jsem tedy dala jako součást diskuse. Žáci měli velké množství názorů jako například: „Život. Déšť. Kamení. Vítr. Odpadky. Práce.“ Myslím, že i bez této aktivity žáci plně pochopili smysl básně (viz výše konkrétní reakce dětí).

## 4.8 Lekce Cestička k domovu

### Cestička k domovu

Karel Václav Rais

Cestička k domovu

známě se vine –  
hezčí je, krásnější,  
než všechny jiné.

Douška a šalvěje

kolem ní voní,  
nikde se nechodí.  
tak jako po ní.

A kdybych ve světě

bůhví kam zašel,  
tu cestu k domovu  
vždycky bych našel.

A kdybych ve světě

smutně se míval,  
na téhle cestičce  
vždy bych si zpíval.



## **Příprava na hodinu literární výchovy – Cestička k domovu**

---

**ŠKOLA:** ZŠ Halenkov

**ROČNÍK:** 3. třída

**PŘEDMĚT:** Český jazyk a literatura

**ČASOVÁ DOTACE:** 45 minut

---

**PRŮŘEZOVÁ TÉMATA:** Jazyk a jazyková komunikace

**MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY:** Osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana

---

**CÍLE VYUČOVACÍ HODINY:** Žák porozumí smyslu básně.

**SMYSL BÁSNĚ:** Všude dobře, doma nejlépe.

**AKTIVITY:** volné psaní, diskuse, čtení básně, párové sdílení, práce ve dvojicích, vlastní tvorba textu

**UČEBNÍ POMŮCKY, DIDAKTICKÁ TECHNIKA:** báseň pro každého žáka, volné listy papíru na vlastní texty žáků

---

### **SCÉNÁŘ HODINY**

#### **I. ÚVODNÍ ČÁST (cca 10 minut)**

##### **1. Volné psaní**

Zamysli se, jestli se ti někdy stala situace, že jsi byl mimo domov a už ses moc těšil, až se vrátíš zpátky domů.

##### **2. Práce ve dvojicích**

Žáci si najdou kamaráda ve třídě, se kterým si text vymění a přečtou.

***Komentář:** Tuto aktivitu jsem zvolila, aby každý žák ve třídě měl možnost svůj text s někým sdílet. Pokud by se našel někdo, kdo nechce svůj text nechat číst někoho jiného, respektuju to a do aktivity ho nenutím.*

### 3. Diskuse

Žáci mají možnost prezentovat své názory. K jejich textům pokládám otázku: „Proč ses těšil domů?“

## II. UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

### 1. Čtení básně I. (cca 2 minuty)

Žáci mají za úkol si báseň přečíst a doplnit chybějící slova.

Chybějící slova jsou: než všechny jiné, nechodí, našel, zpíval

### 2. Čtení básně II. (cca 2 minuty)

Žáci znovu přečtou celou báseň a přemýšlejí, jaký název by ji přiřadili.

***Komentář:** Aktivita dává možnost žákům zamyslet se samostatně nad smyslem textu. To můžeme pozorovat již při doplňování slov do básně nebo při vymýšlení názvu. Také zajistím, aby žáci v hodině text přečetli vícekrát. V závislosti na čase mohu zařadit i párové čtení, kde si žáci ve dvojicích předčítají, jak si s aktivitou poradili.*

### 3. Diskuse (cca 5 minut)

Žáci prezentují své názory. Čtou slova, která doplnili. V rámci diskuse pokládám otázky.

#### Otázky:

*Proč jsi doplnil právě dané slovo?*

*Co tě k tomu vedlo?*

*Chtěl jsi tím něco vyjádřit?*

### 4. Čtení básně III. (cca 2 minuty)

Žákům předčítám originální znění básně.

### 5. Práce ve dvojicích (cca 5 minut)

S kamarádem si vyber jednu sloku básně a zkus vysvětlit, jaké pocity u tebe vzbuzuje.

### 6. Diskuse (cca 5 minut)

Žáci vysvětlují jednotlivé sloky básně. Během diskuse mohu žákům pokládat otázky, aby ještě více pronikly do smyslu básně.

### **Otázky:**

*Co znamená, že se cestička známě vine?*

*Vysvětli – hezčí je a krásnější než všechny jiné?*

*Proč básník zvolil právě rostliny doušku a šalvěj?*

*Co znamená - bůhví kam zašel?*

*Proč je v básni uvedeno, že by si zpíval?*

**Komentář:** *Je důležité, aby žáci objevili, že ve všech slokách lyrický subjekt poukazuje na svůj srdečný vztah k domovu. Obdivuje ho a poukazuje na to, že ten prvotní domov by měl být pro nás ten nejkrásnější, kde bychom se měli rádi vracet.*

### **7. Diskuse (cca 10 minut)**

S žáky si sedneme do kruhu a já zahájím diskusi otázkou:

„Napadá někoho, co měly všechny sloky básně společného?“

Nechám žáky diskutovat. V rámci diskuse dále pokládám otázky.

### **Otázky:**

*Jaký vztah má básník k domovu? Z čeho tak soudíš?*

*Myslíš si, že může mít někdo i negativní vztah k domovu? Proč?*

*Jak člověku vznikne domov?*

*Napadne tě pár tipů, které by měl domov splňovat, aby se tam člověk těšil a měl ho rád?*

*Myslíš si, že jsou lidé, kteří by se do svého domova rádi vrátili, ale nemůžou?*

### **III. ZÁVĚR (cca 5 minut)**

Napiš text nebo báseň s názvem Cestička k domovu, kde budeš hovořit o své cestě k domovu.

**Komentář:** *Každý žák má možnost vyjádřit svůj vztah k domovu.*

## REFLEXE

Žáky velmi nadchlo volné psaní. Všichni si k tématu vybavili svou vlastní zkušenost a o ní napsali, co považovali za nutné. Nikdo s žáků neuvedl, že se s takovou situací nesetkal. Také spousta žáků mělo zájem svůj text předčítat třídě. Na otázku: „*Proč ses těšil domů?*“ většinou žáci odpovídali: „*Protože tam mám své rodiče, svou postel, svoje věci, svého psa, svůj klid, protože to tam znám a jsem tam rád.*“ Také zazněla odpověď: „*Všude dobře doma nejlíp.*“

Díky vhodným aktivitám jsem zajistila, že žáci text básně přečetli minimálně dvakrát. Při doplňování se všichni žáci drželi smyslu textu (viz příloha CD). Pojmenování básně vždy směřovalo ke smyslu textu. V diskusi žáci dokázali svá řešení zdůvodnit. Často se obhajovali textem. Například u první sloky básně padlo vysvětlení: „*Vždyť já tam nemůžu dát nic ošklivého, protože spisovatel má tu cestu rád.*“ Nejčastěji se objevoval název Cestička k domovu, Cesta k domovu či podobná forma. V diskusi mi žáci prozradili, že se nechali inspirovat především úvodní větou básně. Dále se vyskytli názvy Šalvějová cestička, Domov a Znamá cesta.

Musím přiznat, že z rozboru jednotlivých slok básně jsem měla obavy. Nyní tuto aktivitu hodnotím jako velmi obohacující, protože žáci bez problémů mluvili o tom, jak na ně báseň působí. Domnívám se, že většina žáků již byla schopna přirozeně diskutovat nad básní vzhledem k tomu, že si již na tento typ vyučovací hodiny přivykli a již měli předchozí zkušenosti s diskusí nad básněmi. Za chybné považuji, že jsem žákům předem nevysvětlila pojem sloka. Až v průběhu hodiny jsem zjistila, že žáci mají problém určit sloku. Společně jsme si tento pojem objasnili. Žáci velmi rychle přicházeli s tím, že v každé sloce se hovoří o lásce k domovu. Pro představu uvádím konkrétní výpovědi žáků: „*Psal to určitě někdo, kdo měl rád domov.*“ „*Myslím, že byl zamilovaný do svého domova.*“ „*Píše tak samé hezké věci, jako že je nejkrásnější a tak.*“ „*Ať je kdekoliv, tak se vždycky vrátí domů, protože je mu tam dobře.*“

Velmi plodná byla závěrečná diskuse. První dvě otázky jsem vynechala, protože ty žáci zodpověděli již při diskusi nad jednotlivými slokami. Žáky velmi zaujala otázka: „*Jak člověku vznikne domov*“ Většina žáků tvrdila, že je to tam, kde se narodíme. Po té byla vyslovena i myšlenka, že náš první domov je už v bříšku u maminky. Nejprve jsem cítila rozpaky žáků, protože nevěděli, zda tuto informaci považovat za pravdivou. Společně jsme se shodli, že to tak brát můžeme. Po té také zaznělo, že přestěhováním vznikne nový domov. Já jsem přidala poznatek, že jsem měla jako malá domov u svých rodičů, ale teď

již bydlím bez rodičů a mám tam také svůj domov. Žáků jsme se zeptala, jak je to možné. Velice rychle žáci přišli s další myšlenkou, že si v dospělosti zakládáme nový domov. Do diskuse jsem přidala otázku, jak by měl domov vypadat? Nejprve žáci uváděli materiální věci (nábytek, voda, teplo, světlo...), po té zazněl názor, že nám tam musí být dobře, musí tam být lidi, kteří nás mají rádi a které máme rádi my. Žákům jsem položila i otázku *Myslíš si, že jsou lidé, kteří by se do svého domova rádi vrátili, ale nemůžou?* Žáci uvedli děti z dětského domova. Někteří žáci nevěděli, co je dětský domov, ale jiní jim tento pojem velice vhodně vysvětlili. Dál také zmínili lidi postihnuté válkou.

Na reflexi nám bohužel nevyšel čas. Proto žáci dostali za domácí úkol, aby napsali text nebo báseň s názvem *Cestička k domovu*. Tento úkol všechny děti nesplnili. Z básní, které jsem měla k dispozici, jsem mohla krásně vyčíst žákův vztah k domovu.

## 5 Závěr

Jak jsem zmínila již v úvodu, mým hlavním kritériem při výběru tématu pro diplomovou práci bylo, aby ve velké míře formovala mě samotnou. Již mohu říci, že toto kritérium bylo bezpochyby splněno. Dříve jsem se poezie bála. Měla jsem strach, že nejsem schopna odhalit smysl básnických textů, natož ho učit hledat někoho jiného. Nejdříve jsem si pořád dokola předčítala název diplomové práce „Rozkrývání smyslu básnického textu se žáky 3. ročníku ZŠ“ a zvažovala jsem, zda jsem si nevzala příliš velké sousto. Po té jsem si ale uvědomila, že pokud chci být dobrý pedagog, a to chci, měla by pro mě práce s poezií být samozřejmostí. Začala jsem si tedy číst nejrůznější básně a zvažovat, jak zlepšit svůj postoj k tomuto literárnímu druhu. Nyní čtu básně s pocitem, že jsou i pro mě, že je zvládnou a zvládnou je naučit číst i své žáky.

V odborné literatuře jsem našla oporu pro hledání cest a metod, pomocí nichž budu moci co nejefektivněji odkrývat smysl básnického textu. Jednou z mých hypotéz bylo, že má práce je absolutně neslučitelná s transmisivním přístupem ve výuce. Ukázalo se, že nelze s žáky odkrývat smysl básně bez jejich vlastní aktivity ve výuce. Činnosti musí být založeny na prožitku, který podmiňuje aktivita žáka. Nelze žákům smysl básně prozradit (ať už předem nebo po přečtení básně), nadiktovat jej nebo jakkoli jinak předložit. Je důležité, aby měl každý možnost si ho odkrýt/odkrývat „sám“. V tom je kouzlo poezie, o které mnohokrát učitel své žáky připraví.

V praktické části jsem ověřovala další hypotézu, která uváděla, že s poezií se na základních školách pracuje jen velmi zřídka a pro mnoho žáků budou tak mé hodiny novou zkušeností. I tato hypotéza se potvrdila. Samy paní učitelky mi v osobním rozhovoru potvrzovaly, že s žáky neuskutečňují odkrývání smyslu básnického textu. Spíše se básničky učí memorovat nebo v nich žáci hledají básnické figury. Z reakcí žáků mi bylo jasné, že činnosti jsou pro ně nové. Odezvou bylo převážně nadšení a soustředěnost. Nesetkala jsem se s odmítavým přístupem k jednotlivým básnickým textům. Žáci v každé hodině text několikrát předčítali a každý měl možnost se nad ním sám zamyslet. I přestože některé činnosti byly podle mého názoru obtížné, nesetkala jsem se s negativními reakcemi. Velkou odměnou mi byla radost dětí. Důkazem toho, jak mé hodiny působily na žáky, je výpověď Kuby, která mě velmi potěšila: „*Paní učitelko, my jsme velmi rádi, když za námi přijdete, protože my se s vámi vůbec neučíme.*“

Cílem praktické části bylo na základě získaných poznatků z odborné literatury navrhnout, pilotně ověřit a reflektovat takové literárně výchovné aktivity na 1. stupni základní školy, ve kterých učitel má jako primární cíl odkrývání smyslu básnického textu. Stanoveného cíle se podařilo naplnit. Důkazem toho jsou reflexe, které potvrzují, že žáci byli schopni odkrýt smysl básně v každé z jednotlivých literárních lekcí. Vytvořila jsem sérii příprav, která klade důraz na odkrývání smyslu básně především s respektováním zásad konstruktivistického přístupu ve výuce. Tyto přípravy mohou sloužit jako inspirace začínajícím učitelům, kteří mají obavy z práce s poezií.

K praktické části bych ještě ráda podotkla, že hodiny nebyly absolutně bezchybné (viz reflexe jednotlivých lekcí). To přisuzuji tomu, že jsem teprve na začátku své pedagogické dráhy a mám se stále čemu učit. Jsem však ráda za každou minutu strávenou nad touto prací, za každou chybu v hodině a za každou dětskou reakci, prostřednictvím které mi žáci poskytovali zpětnou vazbu. Z úsilí, které jsem strávila nad touto prací, budu čerpat po dlouhou dobu své profese. Již vím, jak svým žákům připravit hodinu zaměřenou na odkrývání smyslu básnického textu, která je zaujme a bude v nich pěstovat vztah k poezii (viz jednotlivé lekce). A s nadějí doufám, že se stále budu obohacovat o další nové poznatky.

## 6 Seznam použitých informačních zdrojů

### Odborná literatura

- BRABEC, Jiří., OPELÍK, Jiří., ed. *Jak číst poezii*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1969.
- BRUKNER, Josef., FILIP Jiří. *Poetický slovník*. 2. vyd. Praha: Mladá fronta, 1997. ISBN 80-204-0650-6
- HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 9788024626260.
- KŘIVÁNEK, Vladimír. *Tajemství básně v zrcadlech interpretací*. In: *Bitov '99. Interpretace básnické skladby. Výklad poezie*. Brno: Petrov, 2000(*INTERPRETACE*)
- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem: Výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 2002. ISBN 80-7319-020-6
- PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 2., přeprac. vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 807290244x
- SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie.. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VALA, Josef. *Poezie, studenti a učitelé: recepce, interpretace, výuka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3922-8

### Prameny

- HORÁČKOVÁ, Zdenka a JANÁČKOVÁ Zita. *Čítanka pro 3. ročník*. Brno: Nová škola, 2004. ISBN 80-7289-047-6
- RAIS, Karel Václav a Josef ŠTEFÁNEK. *Cestička k domovu*. 3. vyd. Praha: Albatros, 1972. Jiskřičky (Albatros)



- ŠEBESTA, Karel a Kateřina VÁŇOVÁ. *Čítanka: pro 3. ročník základní školy*. Ilustroval Lukáš URBÁNEK. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-863-9.
- ŠRÁMEK, Petr. *Nebe peklo ráj: tyglík české poezie pro děti 20. Století*. 1.vyd. Praha: Albatros, 2009. ISBN 978-80-00-02439-4

## Internetové zdroje

- ALTMANOVÁ, Jitka, Ondřej HAUSENBLAS, Alena HESOVÁ, Hana KOŠŤÁLOVÁ, Petr KOUBEK, Lenka PALKOVSKÁ, Hana PRCHLÍKOVÁ, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ a Miloš ŠLAPAL. 2011. Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP [cit. 15. 11.2016]. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2011/06/Gramotnosti\\_ve\\_vzdelavani\\_s\\_oubor\\_studii1.pdf](http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_s_oubor_studii1.pdf)
- HAUSENBLAS, O. *Aktivity před četbou – při četbě – po četbě*. 2007, [online]. [citováno 5. 9. 2016]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1570/AKTIVITY-PRED-CETBOU---PRI-CETBE---PO-CETBE.html/>
- HAUSENBLAS, O. *Aktivity před setkáním s básní a při četbě*: Kritické listy 2004, č. 16, [online]. [citováno 16. 9. 2016]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty/16/\\_komplet.pdf](http://www.kritickemysleni.cz/klisty/16/_komplet.pdf)  
HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠLAPAL, M. a kol. *Číst se naučíme zase jen čtením*: Mladá fronta Dnes 2017, [online]. [citováno 5. 3.2017]. Dostupné z: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/1021/170126-serial-mf-dnes-1-dil.pdf>
- HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠLAPAL, M. a kol. *Je to pravda nebo jen vymyšlené*, Mladá fronta Dnes 2017, [online]. [citováno 5. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/1022/170127-serial-mf-dnes-2-dil.pdf>
- HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠLAPAL, M. a kol. *Je to pravda nebo jen vymyšlené*, Mladá fronta Dnes 2017, [online]. [citováno 5. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/1036/170209-serial-mf-dnes-13-dil.pdf>

- KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.  
Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha: ČŠI, 2010.  
[online].[10. 4. 2017]. Dostupné z:  
[http://www.ptac.cz/data/Ctenarska\\_gramotnost\\_jako\\_vzdelavaci\\_cil\\_pro\\_kazdeho\\_zaka.pdf](http://www.ptac.cz/data/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_zaka.pdf)
- TOMKOVÁ, A. *Působení programu RWCT v podmínkách české primární školy*:Kritické listy 2005, č. 18, [online].[citováno 16. 9. 2016]. Dostupný z:  
[http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty18\\_pusobeni](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty18_pusobeni)
- ZORMANOVÁ, L. Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení. 2012,  
[online].[citováno 16. 9. 2016].  
Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16247/vyukove-metody-v-pedagogice-trifazovy-model-uceni.html/>
- <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>
- <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

## 7 Seznam příloh

**Příloha 1:** Pracovní list (Lekce Čím voní hlína)

**Příloha 2:** Pracovní list (Lekce Čím voní hlína – řešení)

**Příloha 3:** Volné psaní ( Lekce Cestička k domovu)

**Příloha 4:** Vlastní tvorba (Lekce cestička k domovu)

**Příloha 5:** Kresba čumbuláka (Lekce Čumbulák)

**Příloha 6:** Co se stane, když na svůj strach rozsvítíš lampičku (Lekce Čumbulák)

**Příloha 7:** Volné psaní (Lekce Školník)

**Příloha 8:** Vzkaz (Lekce Školník)

**Příloha 9:** Brainstorming (Čím voní hlína)

**Příloha 10:** Evokace (Lekce Čím voní hlína)

**Příloha 11:** CD (obsahuje kompletní přílohy k této práci)

## PŘÍLOHY

Kompletní sada příloh včetně videa lekcí je na CD, které je součástí diplomové práce. Vzhledem k tomu, že bylo obtížné zajistit záznamy jednotlivých lekcí, mají některá videa horší kvalitu. I přesto je vkládám do přílohy pro názornou ukázkou diskusí.

### Příloha 1: Pracovní list (Lekce Čím voní hlína)

Jméno: \_\_\_\_\_

## PRACOVNÍ LIST – ČÍM VONÍ HLÍNA

1. Čím podle básně voní hlína?

\_\_\_\_\_

2. Co podle básně roste z hlíny?

\_\_\_\_\_

3. Co je dřín? Pomocť si můžeš přírodovědným atlasem.

\_\_\_\_\_

4. Co je modřín? Pomocť si můžeš přírodovědným atlasem.

\_\_\_\_\_

5. V básničce se hovoří o tom, že hlína voní chlebem. Co to znamená? Pokus se vysvětlit.

\_\_\_\_\_

6. V básničce se hovoří o tom, že hlína voní nebem. Co to znamená?

\_\_\_\_\_

7. Na konci básně autorka přeje hlíně, ať jí slouží. Proč bychom měli přát hlíně, ať jí slouží?

\_\_\_\_\_

**Příloha 2: Pracovní list (Lekce Čím voní hlína – řešení)**

Jméno: Neta, Zuzka, Vikous, Lu

**PRACOVNÍ LIST – ČÍM VONÍ HLÍNA**

1. Čím podle básně voní hlína?  
Všim, co ani roste
2. Co podle básně roste z hlíny?  
tráva, meduňka, květiny, chleba, mléko
3. Co je dřín? Pomocť si můžeš přírodovědným atlasem.  
keč
4. Co je modřín? Pomocť si můžeš přírodovědným atlasem.  
slon
5. V básničce se hovoří o tom, že hlína voní chlebem. Co to znamená? Pokus se vysvětlit.  
Rost ani pšenice.
6. V básničce se hovoří o tom, že hlína voní nebem. Co to znamená?  
že pěstí
7. Na konci básně autorka přeje hlíně, ať jí slouží. Proč bychom měli přát hlíně, ať jí slouží?  
Aby sme měli úrodu.

**Příloha 3:** Volné psaní ( Lekce Cestička k domovu)

Byl jsem na škole a teď jsem se šel domů ale  
byl to super šolov fakt fakt fakt super dobrý šolov  
ale šel jsem se na rodinu.  
měl jsem 7 let  
Když jsem se šel na Karlově mostě.

**Příloha 4:** Vlastní tvorba (Lekce Cestička k domovu)

Cestička k domovu

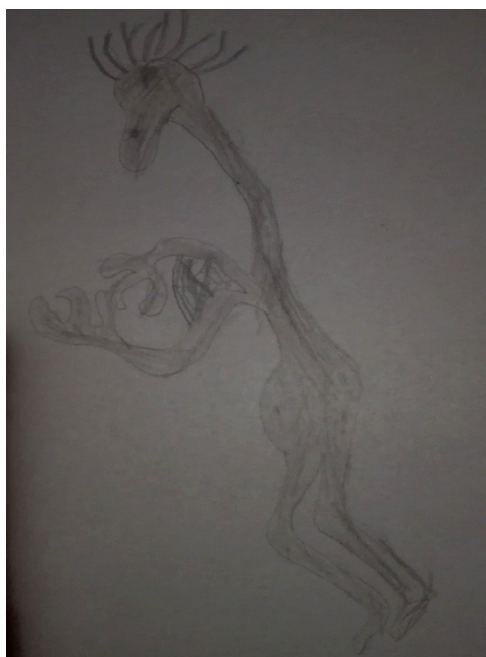
Cestička k domovu, dobře ji znám  
každý den se školy po ní chodívám.

Znám každý kamínek,  
každickou jamku,  
každého pejsánka,  
každickou krásku.

Na konci cestičky št čeká mně  
vždycky ~~m~~  
maminka, tatínek, i smělý sestřičky



**Příloha 5:** Kresba čumbuláka (Lekce Čumbulák)



**Příloha 6:** Co se stane, když na svůj strach rozsvítíš lampičku (Lekce Čumbulák)

Je to takový strach že  
ho nikdy neměníš.

Tak uvidím že tam nikdo  
není a že si ho jen představuji.

Když na něco posvítíš,  
kned ho uvidíš.

Na mou duši na mé oči,  
na posteli sedí kočka.

## Příloha 7: Volné psaní (Lekce Školník)

Jak tráví čas děti?

Chodí do školy. Malují si obrázky.  
Dívají se na tablety. Běhají venku.  
Lhávají na posteli. Berou věci jako  
od rodičů. Usmívají se pořád.  
Jdou si koupit hračky. Přemýšlí  
nad xnamkama. Oblekají se  
podle módních trendů. Vkládají si  
kamaračkama. Číou se.

Jak tráví čas dospělý.

1. Váří.
2. Berou.
3. Pomáhají dětem.
4. Čou si desektivky.
5. Dívají se na senný kraj nebo na Město.
6. Jdou vycerpaní.
7. Hraví krmec.
8. Hraví se o děti.
9. Nakupují.
10. Spí (caso)
11. Spívají.
12. Číou
13. Jdou na počítači
14. Věčer usnou jako kabití.

## Příloha 8: Vzkaz (Lekce Školník)

Pro maminku  
pro tatínka  
~~pro~~ a  
~~pro~~  
je dobré, že si  
hraje se.  
Máma nás  
~~miluje~~.

Pro maminku a  
tatínka ♥  
Mamě a tatě  
je moc děláte  
si kach.  
Na poslou  
hraje si senaru.

Maminka  
Hraj si čábo  
||  
)

## Příloha 9: Brainstorming (Čím voní hlína)



## Příloha 10: Evokace (Lekce Čím voní hlína)

